

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Marcus Vitoi Silva

**Eficácia e equidade escolar em uma instituição
educacional filantrópica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Coorientador: Prof.^o Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes



Marcus Vitoi Silva

**Eficácia e equidade escolar em uma instituição
educacional filantrópica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Luis Antônio Fajardo Pontes
Co-orientador
UFJF

Prof^o. Luiz Carlos de Souza
UNIRIO

Prof^o. Wagner Silveira Rezende
UFJF

Prof^o. Pedro Pinheiro Teixeira
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Naira da Costa Muylaert Lima
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Monah Winograd
Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Marcus Vitoi Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1988). Pós-Graduado em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho (1993) e em Educação – Currículo e Prática Educativa pela PUC Rio (2001). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005). Tem experiência na área da docência de Educação Física na educação básica e no nível superior. Possui experiência de gestão na rede pública e particular.

Ficha
Catalográfica

Silva, Marcus Vitoi

Eficácia e equidade escolar em uma instituição educacional filantrópica / Marcus Vitoi Silva ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino ; coorientador: Luis Antônio Fajardo Pontes. – 2021.

217 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação - Teses. 2. Estudo longitudinal. 3. Filantropia. 4. Eficácia escolar. 5. Equidade. I. Bonamino, Alicia Catalano de. II. Pontes, Luis Antônio Fajardo. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD:
370

Agradecimentos

Concluir o curso de doutorado, conciliando-o com as obrigações de professor em duas redes de ensino, não foi tarefa fácil. Não tenho dúvidas de que neste momento devo agradecer às pessoas que foram fundamentais para a concretização desse objetivo.

Primeiramente à minha esposa, Cris, e às minhas filhas, Bruna e Luiza. Elas foram a fonte de maior incentivo. O sentimento de orgulho expressado por elas em relação ao marido e ao pai era um estímulo a mais para a conclusão do curso.

À minha turma querida, que em pouco tempo mudou o *status* de colegas de turma para o de membros da família. Sem vocês o caminho seria muito mais difícil.

Aos meus orientadores, a profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino e o prof. Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes, que me conduziram, com maestria, pelo mundo acadêmico do qual havia me distanciado por um longo período.

A todos professores, professoras, funcionários e funcionárias da PUC – Rio que me acolheram com afeto e atenção.

Aos professores que compõem a banca examinadora.

À escola filantrópica e aos seus alunos, que permitiram que a pesquisa fosse desenvolvida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Silva, Marcus Vitoi; Bonamino, Alícia Maria Catalão de;. **Eficácia e equidade escolar em uma instituição educacional filantrópica.** Rio de Janeiro, 2021. 218p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo investigar a eficácia e a equidade em uma instituição privada de natureza filantrópica e de reconhecido prestígio acadêmico, localizada na cidade de Juiz de Fora – MG. O referencial teórico foi elaborado a partir dos conceitos de equidade de Rawls (2003) e Dubet (2004, 2008) e de justiça escolar e de discriminação positiva propostos, respectivamente, por Crahay (2000) e Dubet (2008). De maneira complementar, recorreu-se a estudos que abordam o tema da eficácia e da equidade escolar no contexto brasileiro. A pesquisa apresenta desenho longitudinal e faz uso de dados de perfil e dos resultados dos estudantes nas três medidas de desempenho do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora – PISM-UFJF, avaliação aplicada ao final de cada ano letivo do Ensino Médio. Os resultados dos estudantes foram organizados em cinco grupos de comparação: o grupo de interesse, composto por estudantes de baixo nível socioeconômico que recebem bolsas integrais para cursar o Ensino Médio na escola filantrópica, e outros quatro grupos de comparação, um formado pelos estudantes pagantes da escola filantrópica e três constituídos por estudantes de escolas públicas. No tratamento dos dados foram utilizados métodos mistos: quantitativos e qualitativos. Os primeiros envolveram modelos de regressão para estimação dos efeitos do nível socioeconômico sobre o desempenho dos alunos no PISM e sobre as escolhas de carreiras. Complementarmente, análises qualitativas foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com bolsistas e gestores da escola filantrópica, cujos roteiros foram elaborados em diálogo com as características de escolas eficazes verificadas para o Brasil por Alves & Franco (2008). Os resultados da pesquisa confirmam a significativa correlação entre o nível socioeconômico e a proficiência dos estudantes

verificada em outras pesquisas e apontam para evidências de eficácia escolar e de equidade promovidas pela escola filantrópica. As análises quantitativas mostraram que os alunos bolsistas obtiveram maiores proficiências que os estudantes de características semelhantes dos grupos de comparação matriculados nas outras quatro escolas. Os resultados também foram interpretados com base em análises qualitativas e, em linha com as pesquisas brasileiras em eficácia escolar, identificaram condições intraescolares que atuam como fatores importantes de eficácia, notadamente a infraestrutura escolar, o clima acadêmico, a gestão, a ênfase pedagógica e a atuação dos professores. O estudo também aponta para uma questão que merece ser melhor investigada: o peso da origem social na escolha dos bolsistas de carreiras universitárias de menor prestígio acadêmico, mesmo em se tratando de estudantes que frequentaram o Ensino Médio em uma escola eficaz, promotora de equidade e reconhecida socialmente como uma escola de excelência.

Palavras-chave

Estudo Longitudinal. Filantropia. Eficácia Escolar. Equidade.

Abstract

Silva, Marcus Vitoi; Bonamino, Alícia Maria Catalão de; **Effectiveness and equity in a philanthropic educational institution**. Rio de Janeiro, 2021. 218p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aims to investigate effectiveness and equity in a private institution with a philanthropic nature and recognized academic prestige, located in the city of Juiz de Fora – MG. The theoretical framework was drawn up based on the concepts of equity by Rawls (2003) and Dubet (2004, 2008) and of school justice and positive discrimination proposed by Crahay (2000) and Dubet (2008), respectively. In a complementary manner, studies that approach the issues of effectiveness and school equity in the Brazilian context were also implemented. The research resorts to a longitudinal drawing and uses profile and results data from students in the three measures of development of Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF's Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM-UFJF, an exam that is applied at the end of each academic year of High School. The students' results were organized in five comparison groups: the interest group, composed by students with a low socio-economic status that receive a scholarship to attend the philanthropic school, and other four comparison groups, one consisting of paying students of the philanthropic school and three consisting of students from public schools. In the data analysis, mixed methods were used: quantitative and qualitative. The first ones involved regression models to measure the effects of the socio-economic status on the students' development on PISM and on career choices. Furthermore, qualitative analysis were developed from semi-structured interviews with scholarship-holding students and the philanthropic school's managers, the scripts of which were elaborated in relation with the characteristics of effective schools identified for Brazil by Alves and Franco (2008). The research findings confirm the significant correlation between socioeconomic status and the students' proficiency identified in other research and points to the evidence of educational effectiveness and equity promoted by the

philanthropic school. The quantitative analysis showed that scholarship-holding students achieved higher proficiency than students with similar characteristics from the comparison group enrolled in the other four schools. The results were also interpreted according to qualitative analysis and, in accordance with the Brazilian studies about school effectiveness, identified that internal school conditions such as infrastructure, academic environment, management, pedagogic emphasis and teacher performance are important effectiveness factors. The study also points to an issue that deserves a better investigation: the weight of the social origin on the scholarship-holding students' choices of lower academic prestige careers, even if they attended an effective equity promoter and socially acknowledged “excellence school” during High School.

Keywords

Longitudinal Study. Philanthropy. School Effectiveness. Equity.

Sumário

1	Introdução.....	17
2	Justiça e equidade nas escolas.....	21
2.1	A justiça como equidade escolar.....	21
2.2	A Escola Justa.....	25
3	Eficácia e equidade escolar como objeto de investigação em uma instituição filantrópica.....	41
3.1	Apontamentos teóricos sobre pesquisas em eficácia e equidade escolar.....	42
4	As instituições filantrópicas.....	49
4.1	Filantropia e educação.....	49
4.2	Aspectos políticos e as disputas.....	52
4.3	A legislação para instituições filantrópicas educacionais.....	54
4.4	A atuação das entidades filantrópicas na educação.....	60
5	A eficácia e a equidade nas práticas escolares.....	75
5.1	O alerta da sociologia.....	76
5.2	A reação do campo educacional.....	78
5.3	O efeito escola na realidade brasileira.....	80
6	Metodologia.....	87
6.1	Metodologia quantitativa.....	87
6.1.1	Análise de variância.....	87
6.1.2	Regressão linear.....	91
6.1.3	Teste do qui-quadrado.....	95
6.2	Os dados qualitativos.....	97
6.2.1	O roteiro de entrevistas com os estudantes.....	98

6.2.2	O roteiro de entrevista com a equipe diretiva da escola filantrópica ..	103
6.3	Considerações sobre o programa de Ingresso Seletivo Misto	107
6.4	As escolas investigadas.....	112
6.5	A escola filantrópica.....	114
6.6	As escolas públicas	119
6.6.1	A escola da rede estadual	119
6.6.2	Uma das escolas da rede federal	121
6.6.3	A segunda escola da rede federal	123
6.7	Os grupos de alunos.....	131
7	Análises dos dados.....	133
7.1	Análises descritivas	134
7.2	A significância da associação entre índice socioeconômico e desempenho, e as diferenças entre as escolas quanto a essas variáveis.....	143
7.3	Desempenho no PISM versus índice socioeconômico (Inse)	150
7.4	Possíveis explicações para os efeitos observados	154
7.5	O gradiente socioeconômico	154
7.6	Escolhas de carreiras	161
7.7	O diálogo das informações qualitativas com as quantitativas.....	166
7.7.1	O prestígio da escola filantrópica.....	167
7.7.2	A infraestrutura e os recursos escolares.....	172
7.7.3	Organização e gestão da escola filantrópica	176
7.7.4	Clima acadêmico e ênfase pedagógica	179
7.7.5	Os professores	184
8	Considerações finais.....	187

9	Referências Bibliográficas	199
---	----------------------------------	-----

Anexo A - Resultados da regressão linear geral do desempenho total no PISM sobre o índice socioeconômico dos alunos, por tipo de aluno/instituição.	213
--	-----

Anexo B - Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos bolsistas.....	214
---	-----

Anexo C - Roteiro de entrevista semiestruturada com os gestores da escola filantrópica.	216
--	-----

Lista de abreviaturas e siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CPC	Curso Preparatório para Concursos
DP	Desvio Padrão
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EE	Escola Estadual
EaD	Ensino a Distância.
EF	Escola Filantrópica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FONIF	Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas
GERES	Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro.
ICMS	Imposto sobre circulação de mercadoria e serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFI	Instituição Federal I
IFII	Instituição Federal II
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano.
IPVA	Imposto sobre propriedade de veículos automotores
IR	Imposto de Renda
ISE	Índice socioeconômico
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei das Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
Oscip	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
Ongs	Organizações Não Governamentais

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PISM	Processo de Ingresso Seletivo Misto
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SisCEBAS	Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

Lista de Figuras

Figura 1 – Estimativa do número de bolsas oferecidas por meio de Entidades Benéficas de Assistência Social certificadas na área da Educação	69
Figura 2– Critérios para distribuição das vagas no PISM-UFJF	111
Figura 3 – Distribuição de vagas pelo PISM-UFJF	112
Figura 4 - Índice socioeconômico e desempenho no PISM por tipo de aluno/instituição.....	144

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Desempenho médio das escolas e das redes pública e privadas de Juiz de Fora no Enem 2018	129
Gráfico 2 - Desempenho das escolas no Enem 2018.	130
Gráfico 3 - Índice socioeconômico por tipo de aluno/instituição	145
Gráfico 4 - Desempenho no PISM I por tipo de aluno/instituição.	146
Gráfico 5 - Desempenho no PISM II por tipo de aluno/instituição	147
Gráfico 6 - Desempenho no PISM III por tipo de aluno/instituição	147
Gráfico 7 - Desempenho no PISM Final por tipo de aluno/instituição	148
Gráfico 8 - Desempenho dos alunos de baixo Inse	153
Gráfico 9 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para todos os alunos da amostra.	155
Gráfico 10 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos bolsistas da Escola Filantrópica.	157
Gráfico 11 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos pagantes da Escola Filantrópica.....	158
Gráfico 12 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da EE.	158
Gráfico 13 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da IF I.....	159
Gráfico 14 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da IF II.....	159

Lista de Quadros

Quadro 1 - Características da amostra de escolas	126
Quadro 2 - Os grupos de alunos	134
Quadro 3 - Sexo	135
Quadro 4 - Sexo por grupo.....	135
Quadro 5 - Autodeclaração de cor/ raça por grupos	136
Quadro 6 - Inse dos grupos.....	138
Quadro 7 - Participação dos responsáveis nas reuniões escolares	139
Quadro 8 - Os responsáveis incentivam os estudos	139
Quadro 9 - Os responsáveis conversam sobre a rotina escolar.....	140
Quadro 10 - Início da escolarização.....	141
Quadro 11 - Em que tipo de escola estudou a partir do 6º ano.....	141
Quadro 12 - Estatísticas descritivas das 3 edições do PISM, por grupo de alunos.....	149
Quadro 13 - Resultados da ANOVA: desempenho nas 3 edições do PISM, por grupo de alunos	149
Quadro 14 - Regressão das 3 notas do PISM em relação ao índice socioeconômico: resumo do modelo	151
Quadro 15- Regressão das 3 notas do PISM em relação ao índice socioeconômico: coeficientes.....	151
Quadro 16 - Desempenho dos alunos de baixo Inse	152
Quadro 17 - Resultados das análises de regressão do desempenho total no PISM sobre o Inse, para os cinco diferentes grupos de alunos.....	160
Quadro 18 - Escolhas de carreiras por grupos.....	162
Quadro 19 - Teste do Qui-quadrado I.....	163
Quadro 20 - Escolha de carreiras por escola.	165
Quadro 21- Teste do Qui-quadrado II.....	166

Introdução

Esta pesquisa se propõe a investigar a eficácia e a equidade em uma instituição privada de natureza filantrópica que é reconhecida pela qualidade do ensino e oferece bolsas de estudo no Ensino Médio a alunos de baixa renda.

Sou professor do Ensino Fundamental e exerço minhas atividades na rede pública e na rede particular de ensino de Juiz de Fora-MG. No exercício da profissão, deparo-me com a ação da lei da filantropia nas duas pontas do sistema: na escola pública, onde os alunos são convidados por instituição privada filantrópica para aderir à possibilidade de continuar seus estudos de nível médio com recebimento de bolsas de estudo; e na rede particular, onde leciono, que é o destino dos aprovados no processo seletivo realizado para a concessão de tal benefício filantrópico pela instituição privada. Os fatos que mais se destacam nesse contexto são a motivação da comunidade da escola pública frente à possibilidade de transferência dos alunos para uma instituição particular e o clima de satisfação profissional quando há o sucesso de algum aluno no processo seletivo da instituição filantrópica.

Referências teóricas e metodológicas com origem nos estudos sobre eficácia e equidade escolar se mostram bastante alinhadas com o objetivo de investigar ganhos de aprendizagem e trajetórias escolares de alunos de baixa renda. Como vários estudos e comparações internacionais mostram, o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar possui maior magnitude. A perspectiva da eficácia escolar destaca a necessidade de se considerar as características socioeconômicas dos alunos quando se busca investigar o efeito da escola sobre o seu desempenho. De acordo com Mortimore (1991), escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à sua origem social e à composição social do corpo discente da escola. Essa definição de eficácia orienta também a comparação do desempenho entre alunos de situação

econômica/ social similar que estão matriculados em diferentes escolas. Já a equidade escolar pode ser caracterizada pela capacidade que tem a escola de atenuar o peso das diferenças socioeconômicas de seus alunos por meio de políticas e práticas que propiciem uma distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que frequentam as mesmas unidades escolares. Outro conceito importante é o de valor agregado, que mensura os progressos cognitivos de cada aluno e/ ou a evolução de uma unidade educacional em um determinado período de tempo.

Nosso estudo dispõe de dados longitudinais de proficiência adequados para a análise do valor agregado e do efeito-escola. Esses dados foram utilizados em análises realizadas a partir do desempenho médio alcançado pelos grupos que compõem a amostra. Os mesmos foram obtidos junto aos alunos de escolas públicas e privadas participantes do processo seletivo seriado adotado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), denominado Processo de Ingresso Seletivo Misto (PISM). O PISM é uma avaliação seriada que classifica os candidatos em função das notas obtidas em cada uma das três avaliações do programa. Estas acontecem ao final do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio.

O uso desses dados permite buscar respostas baseadas em evidências para as seguintes questões de pesquisa: como se compara o desempenho dos alunos bolsistas e pagantes na instituição filantrópica ao longo do Ensino Médio? Como o desempenho dos alunos bolsistas se relaciona com as proficiências de estudantes de nível socioeconômico semelhante e que estudam em outras três escolas públicas com bons resultados em avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? Como se evidencia o efeito da experiência escolar dos alunos bolsistas na transição entre o Ensino Médio e a universidade e na escolha da carreira?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar a eficácia e a equidade promovidas por uma escola privada de natureza filantrópica que oferece bolsas de estudo para alunos de baixa renda. E tem como objetivos específicos:

1. Analisar como se apresentam as variações nos ganhos de desempenho entre alunos bolsistas e pagantes da Escola Filantrópica (EF)¹ ao longo dos três anos do Ensino Médio.

2. Comparar o desempenho no PISM dos alunos bolsistas com o desempenho de estudantes de perfil socioeconômico semelhante matriculados nas mesmas séries escolares, mas em outras escolas públicas do município.

3. Compreender os processos de escolha de carreira entre os estudantes bolsistas da EF.

Além desta Introdução, o texto está organizado em oito capítulos. O segundo capítulo é dedicado à apresentação das referências da pesquisa de ordem mais teórica e abstrata, de modo a desenvolver uma compreensão mais geral da ação afirmativa adotada pela instituição filantrópica. Nesse capítulo, a prática escolar é discutida a partir dos conceitos de equidade formulados por Rawls (2003) e Dubet (2004, 2008) e dos conceitos de justiça escolar e de discriminação positiva elaborados, respectivamente, por Crahay (2000) e Dubet (2004, 2008).

A delimitação do objeto de investigação, a apresentação das hipóteses que norteiam o estudo e a especificação dos objetivos a serem alcançados pela pesquisa estão descritas no terceiro capítulo da tese.

No quarto capítulo, apresento a descrição do contexto institucional da pesquisa e discuto o papel da filantropia na educação brasileira atual.

A produção de evidências sobre os efeitos da instituição filantrópica na promoção de eficácia e de equidade entre seus alunos nos leva à interlocução com autores filiados à perspectiva da eficácia escolar e com estudos sobre o tema em escolas brasileiras. Essa revisão é apresentada no quinto capítulo da tese.

O sexto capítulo é dedicado à metodologia, o que inclui a caracterização acadêmica e social da instituição filantrópica e das outras escolas selecionadas para as análises comparadas. Essa seção apresenta a estrutura dos dados longitudinais coletados pelo PISM-UFJF, os modelos estatísticos adotados e os instrumentos elaborados para a parte qualitativa

¹ Ao longo do texto, a escola filantrópica será denominada pela abreviatura EF.

da pesquisa, destinada a contextualizar os resultados quantitativos obtidos. Discute, ainda, as possibilidades e limites dos dados disponíveis e o desenho longitudinal da pesquisa.

No sétimo capítulo, os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa são apresentados e discutidos à luz dos conceitos de eficácia e equidade escolar. As informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com estudantes e gestores da EF dialogam e complementam o conjunto de análises quantitativas elaboradas a partir de dados relativos ao contexto da escola e do aluno e seu desempenho no PISM-UFJF.

O último capítulo é dedicado às conclusões finais da pesquisa.

2

Justiça e equidade nas escolas

A política de concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixo nível socioeconômico em uma instituição de elevado prestígio acadêmico modifica a estrutura de oportunidades educacionais oferecida às classes populares e pode ser pensada na perspectiva da redução das desigualdades educacionais, mesmo que em pequena escala. São estudantes que iniciaram os estudos de nível médio em uma instituição com tradição de aprovação em concorridos processos seletivos de acesso à Educação Superior e que terão suas trajetórias escolares impactadas por essa experiência.

Mesmo que o conceito de prestígio escolar possa ser dotado de uma certa “fluidez” (Costa, 2008 p. 455), é razoável considerar que a obtenção do status de escola de prestígio está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico obtido por seus alunos. Para Costa (2008), as explicações sobre esta classificação estão relacionadas ao clima escolar, mais especificamente a aspectos ligados aos modelos de relacionamento entre os membros da comunidade educativa, na interação entre os responsáveis e a escola, na composição do corpo docente e na infraestrutura disponível nas escolas.

2.1

A justiça como equidade escolar

O tema da equidade se insere num debate mais amplo de caráter ético, referente à justiça social. Este debate foi travado por diversos autores filiados ao pensamento igualitarista liberal, os quais, apesar de sustentar diferentes visões sobre equidade, convergem ao enfatizar a atenção que deve ser dispensada aos indivíduos menos favorecidos da sociedade e, ainda, ao defender a existência de um vínculo direto entre equidade e justiça (Oliveira, 2013). Entre esses pensadores destaca-se John Rawls, autor com presença e influência no debate educacional sobre equidade.

Na visão de Ribeiro (2014), as proposições de Rawls (2003) relativas à defesa do critério da justiça como equidade foram fundamentais para as discussões acerca das políticas sociais nas democracias contemporâneas e estão presentes na educação na discussão das ações afirmativas no Ensino Superior. Para a autora, uma das virtudes da teoria foi a possibilidade de contemplar simultaneamente diversos temas relevantes para a compreensão do cenário educacional atual, tais como: política, regimes democráticos, justiça e relações sociais nos regimes capitalistas.

Para a argumentação proposta neste estudo, proposições defendidas por Rawls (2003) auxiliam na elaboração do referencial teórico. Para o autor, a concepção de justiça mais adequada para as sociedades democráticas modernas é o da “justiça como equidade”, guiada pelo estabelecimento de relações equilibradas entre seus membros. A proposta não tem como pano de fundo a discussão no campo da moral, e sim uma concepção política acerca do conceito de justiça a ser implementado em instituições políticas e sociais.

A teoria de justiça como equidade defendida por Rawls (2003) é concebida para um modelo de sociedade “bem-ordenada”, constituída por pessoas livres e iguais, orientada por uma concepção compartilhada de justiça e que tem como objetivo principal o estabelecimento de um sistema equitativo de cooperação social entre seus membros.

Nessa idealização de organização social feita pelo autor, a composição da sociedade é baseada na concepção de “pessoas livres e iguais”, que reconhecem e compartilham um conjunto de princípios, critérios, direitos e deveres coletivos e, ainda, na de que o exercício da cidadania é pautado na identificação dos encargos e benefícios mútuos exigidos para obtenção de benefícios coletivos.

Durante a defesa de sua proposta, o autor questiona sobre quais princípios de justiça deveria se pautar uma sociedade regida por um sistema equitativo de cooperação e que seja capaz de garantir direitos e liberdades básicos, além de controlar as desigualdades sociais e econômicas. Como resposta ao próprio questionamento, Rawls (2003) argumenta que esses princípios seriam o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença.

Ao definir o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, o autor não o faz em oposição à garantia da liberdade individual dos cidadãos e sim no sentido de garantir à coletividade a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, cabe às instituições sociais a responsabilidade pela condução de práticas que minimizem os efeitos de desigualdades geradas a partir da distribuição dos bens sociais.

O princípio da diferença complementa o anterior e busca assegurar a implementação do princípio da igualdade equitativa das oportunidades; isto porque ações de instituições democráticas devem “beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade” (Rawls, 2003, p. 60). É sobre esses princípios que opera a “justiça como equidade”.

Pesquisadores do campo educacional têm lançado mão do referencial teórico proposto por Rawls (2003) para apoiar suas reflexões sobre justiça e equidade frente às desigualdades educacionais e sociais no contexto das instituições escolares (Dubet, 2004; Ribeiro, 2014; Oliveira, 2013). É importante destacar, como feito por Oliveira (2013), que toda a argumentação proposta pelo filósofo toma como referência o conceito de estrutura básica e não foi elaborada a partir de uma instituição específica, como as educativas, por exemplo.

Feita a ressalva, há de se considerar a possibilidade de o campo educacional conduzir processos justos para a implementação de uma sociedade “bem-estruturada”, como idealizada por Rawls (2003). Há um grande potencial, nas ações escolares, para reflexões e ações sobre igualdade, democracia e justiça social.

Segundo Ribeiro (2014), inspirado pelas ideias de John Rawls, Dubet (2004) se apropria do referencial elaborado pelo filósofo inglês para desenvolver questionamentos importantes a favor de sua argumentação sobre os critérios de justiça a serem postos em prática nas unidades escolares. Nesse sentido, uma das reflexões propostas pelo autor é o questionamento à meritocracia.

Para o autor, a ideologia da meritocracia seria uma das “ficções necessárias” (Dubet, 2008, p. 41) para o processo de legitimação das desigualdades de desempenho apresentadas pelos sistemas educacionais. Ao tomar como referencial a ideia de Rawls (2003) sobre o

fundamento das “pessoas livres e iguais”, o autor aponta para a inadequação da ideologia das igualdades de oportunidades, que não é eficiente para minimizar os efeitos das desigualdades sociais frente à condição de igualdade rawlsiana.

Ainda no percurso de apropriação do referencial proposto por Rawls (2003), o pesquisador francês afirma que uma das maneiras de minimizar as injustiças impostas socialmente é através da garantia de atendimento prioritário aos mais fragilizados. Dessa maneira, um sistema escolar amparado no conceito de justiça defendido por Rawls deveria ser avaliado a partir da forma “como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura” (Dubet, 2004, p. 546).

A noção de equidade em Dubet (2004, 2008) advoga a favor de correções de desigualdades sociais a partir das práticas escolares. Dessa maneira, a escola justa deveria pautar suas ações no sentido de “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos” (Dubet, 2008, p. 60).

Para o autor, uma alternativa para neutralizar as diferenças que causam desigualdades escolares poderia ser a implementação de estratégias compensatórias eficientes por parte das escolas. A “discriminação positiva” poderia se efetivar, por exemplo, “em estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concurso e exames” (Dubet, 2004, p. 545).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2013) considera que as análises de desempenho das escolas e dos estudantes, a partir de dados obtidos por avaliações externas, se apropriarão do conceito da “justiça como equidade” se forem utilizadas para revelar as desigualdades e suas causas. Descortinada essa relação, ações equânimes deveriam ser o foco na implementação de políticas que garantam o aprendizado a todos os alunos, principalmente “os mais vulneráveis socioeconomicamente” (Oliveira, 2013, p. 71)

Em Ribeiro (2014), a ideia do mérito individual é discutida a partir do olhar de Rawls (2003) para os talentos naturais da totalidade dos cidadãos. Talentos, nessa pauta, são percebidos como condições inerentes aos indivíduos, cujo desenvolvimento está intrinsecamente relacionado às

experiências vividas pelos indivíduos em suas interações ao longo dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores destacam a importância das práticas educacionais equitativas, que busquem minimizar a correlação entre desigualdades sociais e desigualdade de desempenho escolar.

2.2

A Escola Justa

Nas décadas de 1960 e 1970, se desenvolveram, grosso modo, duas maneiras de analisar o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. Por um lado, encontram-se as teorias da reprodução cultural, representadas sobretudo pela obra de Bourdieu & Passeron (1970) e de seus seguidores, que conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação à esfera da vida material. Por outro lado, estão também as teorias da reprodução de filiação marxista: Althusser (1983), Baudelot & Establet (1971) e Bowles & Gintis (1976), que enfatizaram a participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

No entanto, por mais que as críticas aos sistemas escolares tenham sido e continuem a ser relevantes, interessa à argumentação aqui proposta o aprofundamento em teorias que, ao denunciarem as contradições dos sistemas escolares, apontem para alternativas de práticas escolares que estejam fundamentadas nos princípios de justiça e igualdade. É nesse sentido que Dubet (2008) e Crahay (2000) aprofundam seus argumentos.

Um dos pontos cruciais da argumentação desses autores é o questionamento da relação estabelecida entre a igualdade de oportunidades e o desempenho dos estudantes. Para os autores, compreender a desigualdade de rendimento a partir do argumento único da meritocracia individual não é um critério justo.

Em educação, os critérios de justiça já estiveram relacionados à origem social, ao sexo, às condições inatas e ao mérito individual. Se, no início de sua criação, a escola esteve destinada às elites, os processos de reorganização e democratização das sociedades passaram a exigir um

modelo de escola aberta a todos os segmentos da sociedade e um novo olhar sobre o conceito de justiça.

A luta por um sistema escolar que tenha a justiça como um dos princípios básicos de sua concepção, organização e funcionamento é um argumento com tendência consensual. O ponto discordante nessa percepção está relacionado ao entendimento do que seria uma escola justa.

Ao afirmar que os sistemas educacionais democráticos devem aceitar o duplo desafio de aumentar a eficácia e assegurar o êxito a todos que dele se beneficiam, Crahay (2000) incorpora às suas preocupações o tema da equidade. Ao tratar da eficácia aliada à equidade, os apontamentos feitos pelo pesquisador passam a se constituir em uma importante referência teórica para o presente estudo.

Para o autor, a melhoria da eficácia escolar estaria condicionada à garantia do aprendizado “de uma base de competências fundamentais” (Crahay, 2000, p. 32) por todos os alunos. Soma-se a essa condição a necessidade de que tal exigência de aprendizagem seja assegurada ao conjunto de estudantes inseridos no sistema educacional. Para o pesquisador, estudos com esse enfoque podem “contribuir para conceber dispositivos mais igualitários” (Crahay, 2000, p. 33).

Uma das discussões empreendidas pelo autor gira em torno do princípio da igualdade e, conseqüentemente, de justiça implementado pelas políticas educacionais nos países ocidentais. Para fundamentar suas argumentações, são consideradas três concepções teóricas: a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade dos conhecimentos (Crahay, 2000).

A universalização do acesso à escola, garantida pela ação dos Estados, tornou-se uma das principais lutas dos educadores da modernidade. A reboque da obrigatoriedade e conseqüente ampliação do número de estudantes nos sistemas educacionais, a ideologia da igualdade de oportunidades ganha corpo nas propostas de implementação dos sistemas educacionais ocidentais e também nas discussões acadêmicas.

A escola de massa, ao superar a condição de nascimento como requisito quase único de acesso e sucesso no universo escolar, traz para o

debate o tema da qualidade educacional. Em grande parte, os argumentos utilizados pela corrente da ideologia da igualdade de oportunidades para explicar o sucesso ou insucesso dos estudantes no sistema educacional recaem sobre a percepção do mérito individual.

Para Crahay (2000), a ideologia da igualdade de oportunidade é compatível com determinadas correntes do pensamento na modernidade, entre elas, a teoria do capital humano, a teoria das reservas de talento, o liberalismo político americano, as teses do personalismo e as ideias naturalistas.² Tal pressuposto garante respaldo teórico à ideologia liberal.

Para os defensores dos ideais da igualdade de oportunidade, a efetivação de condições de entrada dos estudantes nos sistemas escolares, independentemente de suas origens sociais ou econômicas, resultaria em processos mais justos de desempenho escolar. O sucesso ou fracasso obtido pelos indivíduos seria, assim, consequência de seus méritos individuais ou dons inatos.

Por outro lado, a ampliação da oferta educacional lança luz sobre uma situação que se apresenta como preocupante: o determinismo da correlação entre a origem social do estudante e a sua trajetória escolar.

A principal crítica de Crahay (2000) à ideologia da igualdade de oportunidades é que ela traz consigo a perpetuação do referencial do dom dos estudantes. Na perspectiva do autor, esse princípio de justiça é refutado por estudos empíricos que já demonstraram que os estudantes são capazes de aprender, desde que se leve em conta sua diversidade cognitiva, social e cultural.

A defesa de uma “escola única” (Crahay, 2000), organizada a partir de um currículo comum e com itinerários de formação acessível aos estudantes, passa a se constituir como o principal argumento dos defensores da ideologia da igualdade de tratamento.

² A teoria do capital humano percebe a educação como investimento para benefícios individuais e coletivos; a teoria das reservas de talentos defende a otimização da formação de talentos, visando a competitividade internacional; os defensores do liberalismo político americano ressaltam a moral do trabalho, do mérito e da competitividade; o personalismo apregoa a liberdade individual e o mérito pessoal; já os naturalistas pautam seus pensamentos na força do meio social ambiente e da hereditariedade dos estudantes. Para maiores esclarecimentos sobre as correntes e o ideário da ideologia da igualdade de oportunidades, consultar Crahay (2000, p. 59-61).

Argumentos como o de Dubet & Martuccelli (1996), que denunciaram o “apartheid” pedagógico instituído nas escolas públicas francesas, são um estímulo para os defensores da proposta. De acordo com os pesquisadores, determinadas instituições operam de maneira dissimulada, propiciando melhores condições de aprendizagem a determinado grupo de estudantes. Os critérios para escolha dos beneficiados podem ser os mais variados, como origem social, religião, etnia ou sexo.

De acordo com Crahay (2000) a efetivação de sistemas educacionais inspirados pela ideologia da igualdade de tratamento permitiria uma equiparação da “qualidade de ensino oferecido pelas escolas” (Crahay, 2000, p. 65) integradas a uma mesma rede. Para efetivação de tal proposta, o autor defende ações na dimensão do planejamento pedagógico, da adequação da estrutura física escolar, da distribuição equitativa de recursos pedagógicos e da “supervisão das escolas”. Estabelecidas tais condições, seria possível “uniformizar os *objetos* (o conteúdo), os métodos e as condições de ensino” (Crahay, 2000, p. 67). Em uma análise mais técnica, o autor sugere “uma fraca variância interescolas dos recursos humanos e ou materiais, assim como das oportunidades educativas” (Crahay, 2000, p. 67).

Na análise de Crahay (2000), a concepção do tratamento único ao conjunto de estudantes possui uma característica conflitante: a organização de práticas pedagógicas idênticas a serem ofertadas a estudantes com características diferentes. Ao considerar essa condição, o autor aponta para o risco de que tal prática venha a reproduzir as desigualdades entre o corpo discente.

Posteriormente, o autor argumenta a favor de uma organização escolar que seja capaz de superar as condições expostas anteriormente. Para o sociólogo, a ideologia da igualdade de conhecimento se apresenta como uma concepção adequada para tal propósito. Tal ideário poderia ser compreendido como “um tratamento controlado e orientado das diferenças individuais” (Crahay, 2000, p. 79) em prol da aquisição de um conjunto de competências definidas como indispensáveis ao conjunto dos estudantes da educação básica.

A eficácia de um sistema organizado em função da igualdade de conhecimento seria aferida pelos seguintes indicadores: elevada média no desempenho dos estudantes, baixa variância nos resultados, baixa correlação entre medidas iniciais e finais, fraca correlação entre o nível socioeconômico dos alunos e o seu desempenho e maior ganho no desempenho dos estudantes com resultados iniciais mais baixos. (Crahay, 2000).

Na argumentação proposta por Crahay (2000), um sistema educacional organizado pela lógica da igualdade de conhecimento seria o mais justo para a fase da educação básica. Tal consideração é referendada por dois princípios apoiados pelo autor, a diversidade dos modos e tempos de aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis pela coletividade dos estudantes.

Nesse ponto da argumentação, a aproximação com a proposta de Dubet (2008) é evidente. Este autor defende que a maneira mais justa de a escola enfrentar as desigualdades é assegurando aos que dela se beneficiam uma “igualdade de base”. Antes de propor tal condição, o autor também aponta as incoerências de outras propostas colocadas pelos sistemas nacionais de educação.

Dubet (2008) defende práticas pedagógicas capazes de estabelecer novas articulações entre princípios, funções e realidades, e que também sejam capazes de tomar a justiça como premissa, colocando em dúvida alguns dos argumentos utilizados para explicar as desigualdades de desempenho.

Uma das considerações do autor é acerca da escolha do mérito individual como o principal critério de justiça das escolas, vigente nas sociedades democráticas. Para Dubet, a partir desse referencial, as práticas escolares são legitimadas, pois “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541).

É importante salientar que o autor não descarta o mérito como parâmetro de justiça. Seu argumento é que o princípio de justiça, baseado no mérito individual, não deveria ser totalmente desconsiderado ao tomar como referência as sociedades realmente democráticas. Ao tratar como

uma “ficção necessária” (Dubet, 2004, p.544) uma organização social em que todos os cidadãos possam ser detentores de igualdades de oportunidades, o autor considera que o mérito poderia ser uma forma para determinar desigualdades justas ou legítimas. Ao fazer essa consideração, o autor ressalta que o modelo meritocrático possui limitações intrínsecas, pois “produz mais vencidos do que vencedores”. (Dubet, 2004, p.545)

O que Dubet (2004) considera injusto são as condições internas e externas inerentes aos processos escolares que acabam por perpetuar as desigualdades. Para Dubet (2004), a noção da igualdade de oportunidades e de mérito individual são inerentes aos princípios das sociedades democráticas, porque são noções capazes de conciliar dois fundamentos da proposta de organização das sociedades industrializadas: a igualdade entre os indivíduos e a divisão do trabalho.

A questão central apontada pelo autor é que a proposta da igualdade de oportunidades da forma como foi efetivada nas escolas de massa não foi capaz de compensar as desigualdades inerentes ao nascimento ou à herança cultural dos estudantes. Nessa condição, a proposta de igualdade acaba por legitimar as diferenças sociais através das desigualdades no desempenho escolar.

Ao considerar a influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, Dubet (2004) foca suas explicações nas relações familiares estabelecidas frente à escolarização. Um de seus argumentos é que alguns grupos sociais desenvolvem em seus membros um “conjunto de atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar” (Dubet, 2008, p. 30), bem como o de que “famílias mais ambiciosas se mobilizam eficazmente em favor do êxito” (Dubet, 2008, p. 31).

Autores como Bourdieu (1998), Crahay (2000) e Dubet (2004, 2008) são unânimes em denunciar que a ideologia da igualdade de oportunidades, presente na escola de massa, não foi capaz de produzir condições justas para a produção de igualdade de resultados. Além disso, colocam em dúvida a credibilidade da escola, pois os resultados obtidos acabam por produzir uma “certa perda de confiança no papel democrático da escola” (Dubet, 2004, p. 32).

Mesmo nesse cenário de descrença em relação à função social da escola, o olhar sociológico sobre a educação propõe alternativas na perspectiva da equidade, como o fazem Crahay (2000) e Dubet (2004, 2008). Estes autores argumentam que instituições educacionais poderiam desempenhar suas funções de maneira justa se pautassem suas ações pedagógicas em práticas mais equânimes.

Segundo Dubet (2008, p.9), para uma escola ser justa ou o “menos injusta possível”, três princípios de justiça devem ser buscados: a garantia de uma base de conhecimentos comuns a todos os estudantes, o reconhecimento do impacto das desigualdades sociais no desempenho acadêmico e processos escolares preocupados em formar cidadãos, independentemente de seu desempenho acadêmico ou de seus méritos individuais.

Dentre as três considerações apontadas acima, me detenho no aspecto da garantia de aquisição de um conhecimento comum a todos os estudantes, percebida como uma obrigação do Estado. Encarada como direito, a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários e essenciais para a progressão dos estudantes na trajetória escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho deveria ser um dos principais objetivos das escolas democráticas de massa.

Nesse aspecto, o autor já se adianta aos críticos³ da proposta afirmando que a proposição de um limiar mínimo e obrigatório de aprendizagem não trará consequências negativas para o desempenho geral dos estudantes. Dar prioridade a uma base comum não é abrir mão da excelência, e sim “inverter a ordem das prioridades” (Dubet, 2008, p. 83). Essa é uma garantia para que a igualdade de oportunidades escolares seja justa.

Buscando atingir essa meta, o sociólogo defende a equidade como argumento principal da proposta de igualdade distributiva das oportunidades escolares. Ao propor “dar mais e, sobretudo, melhor, aos

³ De acordo com o autor, “o espaço escolar é um terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras” (Dubet, 2008, p. 118).

que têm menos” (Dubet, 2008, p. 60), ele acrescenta ao seu posicionamento a defesa pela discriminação positiva.

Ao apontar para a discriminação positiva, Dubet (2008) alerta para a necessidade de elas estarem focadas tanto nos indivíduos em desvantagem social no ambiente escolar quanto nas instituições tidas como mais vulneráveis, bem como na alocação dos recursos públicos.

Nessa perspectiva, as políticas de gestão escolar deveriam focar seus esforços na busca da eficácia escolar, o que, para Dubet (2008), criaria condições para a redução das desigualdades de oportunidades. Entre os objetivos a serem alcançados pelas escolas eficazes está a melhora no desempenho escolar dos estudantes sem o aumento das desigualdades nesses resultados.

Vale considerar que as argumentações apontadas por Dubet (2008) tomam como pano de fundo a política pública educacional francesa, a qual, na percepção do autor, não possui um sistema educacional com características equitativas e justas. Essa constatação permite a apropriação de suas ideias em outros contextos educacionais marcados pela falta de eficácia e de equidade, como o brasileiro.

A desmitificação da concepção igualitária da teoria da igualdade de oportunidades também foi uma das argumentações principais propostas por Crahay (2000). Para o autor, a concepção da “igualdade das oportunidades morreu” (Crahay, 2000, p. 418) enquanto proposta de tornar o processo educacional mais justo; na prática, as escolas de massa da modernidade acabam por oferecer mais a quem tem melhores condições e por penalizar os mais necessitados.

Ao corroborar com autores da sociologia crítica da educação, Crahay (2000), assim como Dubet (2008), vai além das críticas apontadas por essa perspectiva e passa a considerar formas de alterar essa realidade desigual. Na argumentação, Crahay (2000) considera as seguintes possibilidades: a redução dos fatores de discriminação negativa, a organização escolar voltada para o aprendizado de competências básicas por todo o coletivo discente, uma organização rigorosa das condições de aprendizagem dos estudantes, a transformação das escolas em comunidades discentes e a promoção de uma “revolução cultural da escola”.

O enfoque voltado à diferenciação dos estudantes tem se mostrado ineficaz nos sistemas educacionais de vários países. Nesses modelos de organização, a discriminação de segmentos específicos de estudantes atua de maneira negativa no desempenho desses grupos. Para Crahay (2000), as unidades escolares deveriam ajustar suas estratégias pedagógicas para contemplar as características individuais de cada um de seus estudantes. Nesse intuito, algumas práticas pedagógicas deveriam ser repensadas, entre elas, a liberdade de escolha entre escolas públicas ou privadas, o incentivo às escolas especiais, a organização de turmas por nível de rendimento, a reprovação e o direcionamento precoce dos estudantes a itinerários formativos previamente determinados.

Ao tomar como referência o sistema educacional francês e o da comunidade francesa na Bélgica, Crahay (2000) considera que a liberdade concedida aos pais na escolha da escola dos filhos, entre particulares e públicas, ou mesmo segundo sua localização geográfica, acaba por criar condições para o estabelecimento de desigualdades educacionais, como resultado da agregação de estudantes de perfis homogêneos em determinadas unidades educacionais. Para o autor, “a limitação da liberdade de escolha de escola” (Crahay, 2000, p. 210), somada ao fim da reprovação escolar e à adoção de uma estrutura única no ensino secundário podem contribuir para tornar a escola ‘justa e eficaz”. (Crahay, 2000, p. 210),

Uma das formas de discriminação é a existência de unidades especiais para o atendimento aos estudantes “que padecem de uma deficiência física ou mental” (Crahay, 2000, p.421), com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Essa estratégia, existente em países como Alemanha, França e Holanda, é menos eficaz do que a diversidade garantida em sistemas que não adotam esta estratégia, como Itália, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia (Crahay, 2000).

Outro critério apontado pelo autor que atua como um fator de discriminação e acarreta resultados negativos é a alocação de estudantes em salas de aula em função do nível de rendimento acadêmico. Esse procedimento é um dos aspectos que contribui para a produção de

desigualdades de aprendizagem e “rompe com todos os princípios de igualdade” (Crahay, 2000, p. 344).

A reprovação escolar é outra prática considerada negativa pelo pesquisador. Para ele, a repetição de um determinado ano escolar não é garantia de que estudantes com dificuldades se equiparem ao nível de aprendizagem dos demais alunos da turma. Sobre a repetência escolar, o autor é contundente: trata-se de uma prática “discriminatória e nociva” (Crahay, 2000, p. 423).

O último aspecto apontado como uma discriminação negativa é a iniquidade da orientação da trajetória escolar dos estudantes, em função de seu nível de proficiência e origem social. Ao tomar como base estudos realizados em países europeus, Crahay (2000) considera que estudantes oriundos de meios socioeconômicos menos favorecidos e com proficiência equivalente aos pares de origens mais privilegiadas têm menor probabilidade de serem orientados para “um nível escolar nobre”. (Crahay, 2000, p. 154)

Outra consideração relevante na proposta apresentada pelo sociólogo está centrada na organização curricular. Para ele, existe a necessidade da definição do conjunto de “competências que cremos indispensáveis ver dominadas por todas as crianças ao sair da escolaridade básica”. (Crahay, 2000, p. 426).

No tocante à proposta de um currículo comum, o autor aponta para a necessidade de acompanhamento externo dos conteúdos desenvolvidos nas unidades escolares, visto que “os programas e planos de estudo não são respeitados” (Crahay, 2000, p. 426). Para minimizar a situação, a estratégia proposta é o acompanhamento do nível de proficiência dos estudantes através de exames externos. Os resultados das avaliações serviriam de subsídios para as práticas pedagógicas a serem implementadas nas escolas. Uma dessas deve ser a garantia do aprendizado das competências básicas por todo o conjunto de estudantes.

Ao propor uma rigorosa organização das condições de ensino nas unidades escolares, o autor destaca a importância das interações nos processos de aprendizagem. Nesse aspecto, considera a metodologia do ensino coletivo como sendo uma das estratégias mais eficientes para a

aprendizagem dos estudantes, e sugere um modelo⁴ a ser desenvolvido em sala de aula. Na proposta, o autor considera que o processo de aprendizagem deve ser organizado em duas fases: a construção da competência e a estabilização do aprendizado. Ressalta, ainda, que, entre essas fases, existe a necessidade de processos avaliativos que atuem como agentes de regulação do aprendizado.

Entre as proposições apontadas por Crahay (2000), uma estratégia pode ser percebida como incomum nas práticas pedagógicas: a organização de grupos de estudantes por nível de aprendizagem em cada um dos componentes curriculares. A concepção modular do currículo escolar tem o objetivo de evitar “aberrações” (Crahay, 2000, p. 434) pedagógicas, como a progressão do estudante para a série seguinte mesmo que não tenha alcançado as habilidades previstas para sua etapa escolar.

A situação apontada acima é comum nos modelos convencionais de organização pensados sob a lógica de formação de turmas por idade. Nessa perspectiva, o estudante avança para a etapa seguinte em virtude de seu desempenho global nas disciplinas curriculares propostas. Hipoteticamente, o estudante pode ter alcançado nível satisfatório na maioria dos conteúdos, mas apresentar baixa competência em uma determinada área do conhecimento.

A proposta apontada por Crahay (2000) não extingue a organização de turmas por faixa etária; ao contrário, preconiza a convivência eficiente das formas distintas de organização na unidade escolar. Para ele, o grupo organizado em função da idade dos estudantes deve ser mantido como referência para o aluno, enquanto a organização por nível de competência específica assume a função equitativa da garantia de aquisição dos conhecimentos necessários.

Por fim, o autor conclama que se instale nas escolas o clima de uma “necessária revolução cultural” (Crahay, 2000, p. 436), como processo pensado para fazer da diversidade a grande riqueza nos processos de aprendizagem e no atendimento às especificidades e talentos individuais,

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a metodologia proposta pelo autor, consultar (Crahay, 2000, p. 430-432).

o que permitiria configurar pedagogias igualitárias e, portanto, mais eficazes para os sistemas nacionais de educação. Para o autor, a diversidade de competências individuais dos estudantes pode ser explorada melhor no ambiente escolar. Para isso, é necessário que habilidades individuais sejam colocadas à disposição da coletividade. Com o objetivo de confirmar a proposição, Crahay (2000) apresenta estudos que demonstraram ganhos de aprendizagem no coletivo dos estudantes a partir de práticas pedagógicas menos tradicionais. Foram listadas três experiências pedagógicas exitosas: o trabalho cooperativo entre os alunos, a explicação entre os pares e a implementação de comunidades de discentes no interior das escolas.

O conjunto de argumentos e proposições apontados por Dubet (2008) e Crahay (2000) tem como objetivo colocar em discussão a visão da meritocracia liberal, largamente utilizada para explicar os diferentes níveis de rendimento escolar. Ambos os autores consideram que a ideologia da igualdade de oportunidades, apregoada por governos liberais, reforça as desigualdades sociais, ao creditar o mérito do sucesso escolar ao esforço pessoal do estudante.

Além de questionar os argumentos favoráveis à ideologia da igualdade de oportunidades, os autores apontam para questões de ordem mais prática, tais como o domínio de uma base de conhecimentos comuns por parte dos estudantes, a necessidade de um acompanhamento externo dos processos de aprendizagem educacionais e a adoção de medidas equitativas para atender ao conjunto de diversidades dos estudantes.

No contexto mundial e também no brasileiro, as pesquisas têm indicado uma forte correlação entre origem social e desempenho escolar (Coleman, 2008; Bourdieu, 1998; Franco *et al.*, 2007, Soares & Alves, 2013; Souza, 2016). Constatada essa evidência, sistemas educacionais implementados em países com altos índices de desigualdade social e que busquem realçar a eficácia escolar em suas unidades devem incorporar em suas políticas públicas ações escolares de promoção da equidade.

Nesse sentido, as considerações feitas por Dubet (2008) e por Crahay (2000) são referência para o estudo aqui proposto e também para o campo de pesquisa que tem a eficácia e a equidade escolar como objetos de

estudo. Especificamente no caso da instituição filantrópica investigada, a organização pedagógica proposta dialoga com proposições que defendem, com base no argumento da justiça social, a oferta de maior apoio pedagógico aos estudantes mais vulneráveis.

Dialogam com esses princípios duas legislações, a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que trata da reserva de vagas em instituições federais, e a Lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009), que explicita as condições para a concessão do benefício em instituições filantrópicas. A inclusão desses arcabouços jurídicos se faz necessária para a reflexão em relação às políticas das ações afirmativas no campo educacional e também para expor a situação legal imposta aos estudantes beneficiados com as bolsas de estudo na EF. Esse tema será retomado à frente.

No momento, é importante considerar que ambas as propostas possuem características pertinentes à introdução de mecanismos promotores de equidade na educação. Em relação à política pública de concessão de bolsas de estudos em escolas filantrópicas, podemos considerar que a proposta atende ao que Feres Júnior *et al.* (2018) conceituaram como uma ação afirmativa, ou seja, é um programa que confere recursos e direitos especiais para membros de grupos sociais desfavorecidos.

A lei nº 2.711/2012 (Brasil, 2012) representa um dos marcos das políticas de ação afirmativa na educação. A determinação legal reserva 50% das vagas nas universidades públicas federais e nos institutos federais de Ensino Médio para estudantes que tenham cursado, de maneira integral, o nível médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, metade das vagas será destinada a estudantes pertencentes a famílias de renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e a outra metade a estudantes cuja renda familiar ultrapassa esse valor.

Além da consideração em relação à rede de ensino frequentada pelos estudantes e da renda *per capita* familiar, a lei de cotas ainda exige a distribuição dessas vagas, de maneira proporcional, entre o conjunto de candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e entre os estudantes com deficiência, de acordo com a população da unidade da Federação onde está localizada a instituição de ensino. Para determinar a

proporção das vagas destinadas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, são utilizados os dados mais atuais do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao analisarem a Lei de Cotas, a partir das proposições de enfrentamento das desigualdades sociais elaboradas por Rawls (2003), Muylaert, Bonamino & Bannell (2019) identificaram, na legislação brasileira, um maior compromisso com a equidade do que as consideradas pela teoria rawlsiana. Para os autores, a reserva de vagas para segmentos prejudicados por desigualdades sociais (escola frequentada anteriormente, raça/ cor do estudante, renda familiar e os critérios adotados para pessoas com deficiências) ampliam o olhar sobre a equidade educacional. Nesse sentido, a Lei de Cotas vai além da proposição de Rawls (2003) que argumenta a favor do princípio da igualdade equitativa de oportunidades para os segmentos prejudicados unicamente em virtude das condições econômicas.

Já em relação à lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009), que regulamenta a concessão de bolsas de estudos em instituições filantrópicas, o critério de elegibilidade ao benefício é apenas a renda familiar, alinhando-se, assim, ao princípio de justiça como equidade defendido por Rawls (2003). A legislação relativa à filantropia garante a concessão de bolsa integral aos alunos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e bolsas parciais de 50% para estudantes cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda 3 salários mínimos. Essa legislação descreve a possibilidade de atendimento a estudantes com deficiência, embora esta não se configure como uma exigência legal.

Ao analisar a política de concessão de bolsas de estudos via lei da filantropia, fica claro que a legislação é modesta em relação às desigualdades sociais e educacionais. Já no contexto concreto da EF, existem ações afirmativas complementares, como a oferta de bolsas para alunos de menor renda, da jornada de tempo integral, de suporte para aquisição dos livros didáticos e uniformes escolares e, ainda, a distribuição de lanche e vale transporte para esses estudantes. O modelo adotado pela escola investigada apresenta critérios de equidade compatíveis com as proposições de Crahay (2000) e de Dubet (2008), que, em parte, se

alinham à concepção teórica de Rawls (2003), especificamente ao princípio da diferença proposto pelo filósofo. Em sua argumentação, o autor considera que as desigualdades sociais devem ser compensadas por políticas voltadas para beneficiar os menos privilegiados. O princípio da diferença é um dos pressupostos para a teoria da justiça como equidade proposta por Rawls (2003).

Ao menos no campo teórico, a política adotada pela EF é pensada para beneficiar um segmento de alunos menos favorecido socialmente, ofertando ensino em jornada ampliada e custeando parte dos gastos dos familiares com a educação de seus membros.

Como explicitado acima, tanto a legislação que trata das concessões das bolsas de estudo quanto a política interna adotada pela EF utilizam como único critério, para tornar os estudantes elegíveis ao benefício legal, a renda familiar. Como destacado por Muylaert, Bonamino & Bannell (2019), para que a concepção da justiça como equidade atue de maneira eficaz, deve haver o reconhecimento do conjunto das desigualdades existentes na sociedade. Dessa forma, se constata uma limitação, em termos de equidade, na legislação referente à concessão de bolsas de estudos, na medida em que ela não incorpora critérios como raça/ cor e a rede de ensino frequentada anteriormente pelos candidatos. É importante destacar que a correlação mais significativa com o desempenho dos estudantes é o nível socioeconômico; entretanto, existem evidências acerca de outras características sociais que impactam negativamente a proficiência dos estudantes, as quais são negligenciadas pela política da filantropia. Com relação às pessoas com deficiência, por exemplo, a EF não possui uma política regimental específica.

A argumentação em relação à reserva de vagas nas instituições federais e a concessão de bolsas de estudos em escolas filantrópicas revela também uma contradição imposta aos estudantes ingressantes na escola investigada. Os estudantes bolsistas, mesmo tendo sido beneficiados com a bolsa em virtude da condição econômica de seus familiares, a qual guarda uma relação direta com a rede de ensino frequentada em séries anteriores e também com a raça/ cor, passam a não ter mais direito aos benefícios legais considerados pela Lei de Cotas

adotada pelas universidades públicas brasileiras. Os bolsistas egressos da EF, na condição de estudantes do Ensino Médio da rede particular, perdem o direito à reserva de vagas e passam a disputar os processos seletivos no grupo da ampla concorrência, composto por alunos que cursaram o Ensino Médio integralmente ou parcialmente em escolas particulares.

Como aos bolsistas é vedado o benefício da reserva de vagas definida pela Lei de Cotas, temos aqui mais um desafio para a EF, e este vai além da eficácia e da equidade da escola investigada neste estudo. Tratar-se-ia de garantir aos alunos bolsistas desempenho suficiente no PISM para mitigar as desigualdades sociais e garantir condições de igualdade acadêmica na concorrência com os estudantes egressos de escolas da rede particular.

3

Eficácia e equidade escolar como objeto de investigação em uma instituição filantrópica

A presente proposta de estudo tem o objetivo de investigar a eficácia e a equidade promovidas por uma instituição filantrópica que tem na sua composição social alunos bolsistas de baixa renda.

Em linha com a literatura (Mortimore, 1991; Lee, 2004, 2010), nesta tese, consideramos que a eficácia escolar diz respeito a fatores escolares que impactam positivamente o desempenho médio dos alunos, enquanto a equidade se refere a fatores escolares que contribuem para aumentar ou para diminuir a diferença entre os grupos sociais dentro das escolas. Em geral, as pesquisas sobre eficácia escolar analisam os processos organizacionais e pedagógicos de escolas consideradas “atípicas”, porque têm alunos desfavorecidos economicamente, mas apresentam bons resultados. Também de uma forma geral, essas pesquisas se baseiam em estudos de casos comparativos entre escolas semelhantes do ponto de vista do nível socioeconômico dos seus alunos, mas que apresentam resultados muito divergentes. Ao incluir o tema da equidade escolar, as pesquisas se voltam para os fatores escolares capazes de diminuir ou aumentar as desigualdades de desempenho associadas a características dos alunos, como nível socioeconômico, cor/ raça e/ ou gênero.

Nesta tese, além de investigarmos o desempenho médio dos alunos na EF e entre escolas semelhantes a ela, nos interessamos também pela questão da equidade, concebendo-a em termos da capacidade dessa mesma escola de incidir no desempenho e na escolha de carreira dos estudantes bolsistas na transição ao Ensino Superior. Nas análises dos resultados encontrados na pesquisa, foram consideradas diversas políticas e práticas institucionais e as percepções de alunos egressos, que influenciam e refletem a eficácia e a equidade promovidas pela EF.

Assim, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar os impactos relativos à eficácia e à equidade escolar em estudantes de baixo nível socioeconômico que ingressam na instituição filantrópica através da

concessão de bolsas de estudos. Como o ingresso desse segmento ocorre na etapa do Ensino Médio, interessa ao estudo avaliar as escolhas de carreira desses estudantes. De maneira complementar, interessa ao estudo analisar o desempenho dos bolsistas nas fases do PISM-UFJF correlacionando com o desempenho alcançado pelos outros grupos que compõem a amostra. A pesquisa também tem o objetivo de analisar os efeitos das medidas de equidade implementadas pela EF e apontar para características intraescolares que possam estar relacionadas à eficácia e a equidade.

3.1

Apontamentos teóricos sobre pesquisas em eficácia e equidade escolar

Estudos sobre o efeito das escolas no aprendizado dos alunos têm sido recorrentes nas temáticas relacionadas à eficácia escolar. Pesquisadores internacionais e nacionais têm se dedicado à identificação das características das escolas eficazes (Sammons, 2008; Lee, 2004; Bonamino & Franco, 1999; Franco *et al.*, 2007; Soares & Alves, 2013).

Algumas dessas características já foram apresentadas na seção anterior, quando tratei de pesquisas que buscavam desconsiderar a afirmação de que a escola não faria diferença na trajetória dos alunos. O propósito desta nova seção é definir eficácia escolar e elaborar um referencial teórico-metodológico consistente para o estudo proposto.

Para Mortimore (1991), a eficácia escolar pode ser identificada pela influência das práticas pedagógicas no desempenho dos alunos, levando em consideração aspectos ligados ao nível socioeconômico e à condição inicial de aprendizagem. Nesse sentido, escolas eficazes são aquelas que apresentam índices de aprendizagem acima do esperado para o contexto dos seus alunos.

Ao elaborar o conceito de eficácia escolar, Lee (2004) também o faz no sentido da obtenção de resultados acima do esperado; entretanto, acrescenta um critério indissociável à sua definição: a equidade. Para a

pesquisadora, em escolas eficazes, “a distribuição social da aprendizagem é muito pouco estratificada” (Lee, 2004, p. 19).

Tendo como referencial os autores acima citados, a presente investigação toma como definição de eficácia escolar a capacidade de determinada unidade escolar de alcançar resultados de aprendizagem acima do esperado, tendo em vista a origem social de seus alunos, e a equidade como a capacidade de redução na desigualdade de desempenho entre os estudantes da escola.

Definido o objeto de investigação, passo a considerar o conjunto de estudos e argumentos apontados por outros pesquisadores, de forma que, nesse percurso, seja possível definir uma estratégia metodológica coerente com o contexto específico a ser explorado na investigação.

Desde a divulgação dos resultados da pesquisa realizada por Coleman e colegas na década de 1960 até os dias atuais, a percepção das pesquisas focadas em efeito escola e em eficácia escolar tem se modificado. Algumas das críticas aos estudos realizados anteriormente estão relacionadas à metodologia de análises utilizada, ao modelo transversal de coleta de dados dos alunos e à obtenção de indicadores de desempenho médio por unidade escolar.

Um dos princípios norteadores em estudos focados em eficácia escolar é que essa característica será melhor observada e analisada em pesquisas que tenham como meta avaliar a aprendizagem e não o desempenho dos alunos investigados. Nesse ponto, uma diferenciação de conceitos deve ser explicitada.

Ao avaliar o desempenho discente ou da escola, obtém-se um indicador médio do aproveitamento em avaliações de larga escala, aplicadas em um período específico. Esse é o modelo utilizado, por exemplo, pelo Saeb.

Ao divulgar o índice de desempenho de uma determinada unidade escolar, os órgãos oficiais, tanto no nível federal, quanto no estadual ou municipal, estão tornando pública uma medida de referência, que deve ser interpretada como o rendimento médio de determinados alunos em um período específico de suas trajetórias escolares.

Para Goldstein (1997), a utilização desses índices em pesquisas sobre eficácia escolar deve ser considerada sob a perspectiva de um duplo entrave. O primeiro decorre da apropriação da informação mais focada na classificação das unidades escolares, não havendo, assim, a tentativa de explicação das diferenças entre elas. A segunda dificuldade está relacionada à pouca credibilidade das informações, tendo em vista o escopo atual dos estudos sobre eficácia escolar.

Sobre a confiabilidade das interpretações, o pesquisador aponta que estudos já demonstraram as limitações contundentes desses modelos de investigação na tentativa de estabelecer fatores explicativos das diferenças de desempenhos entre os alunos e entre as unidades escolares.

Duas seriam as razões para tal ceticismo. A primeira está atrelada à dificuldade de estabelecer relações que abarcaria toda a complexidade do campo educacional; e a segunda ao fato de as informações coletadas se referirem a um grupo específico de alunos, tendo elas sido obtidas no passado e projetadas para o futuro sobre outros estudantes.

Nesse mesmo caminho, Lee (2004) defende que medidas de desempenho não são apropriadas para mensurar a influência das escolas sobre o aprendizado dos alunos e, muito menos, para mensurar a evolução de uma unidade educacional em um determinado período de tempo. Para alcançar tais objetivos, “os programas de medidas educacionais deverão ser planejados de modo diferente” (Lee, 2004, p. 15).

Para Lee (2010), as informações obtidas por sistemas como o Saeb são úteis para comparar e avaliar as unidades educacionais, mas “partilham de uma fraqueza fundamental” (Lee, 2010, p. 532): o fato de seus dados serem obtidos através de coleta transversal.

Essa característica, a coleta de dados obtida de maneira transversal, é um dos aspectos mais criticados por estudiosos do campo. (Goldstein, 1997; Alves & Franco, 2008; Lee, 2004, 2010; Bonamino & Oliveira, 2013). O ponto crucial dos questionamentos advém da restrição às inferências causais possíveis de serem obtidas por estudos com esse desenho metodológico. Isso porque as informações obtidas retratam um cenário específico de determinada coorte de alunos, avaliada em um ano

específico. Além disso, inferências generalizantes sobre o efeito da escola na totalidade dos alunos não são consistentes.

Em avaliações educacionais com desenho transversal, o acompanhamento da trajetória escolar e o conseqüente acréscimo no nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, o valor agregado, não pode ser realizado. Nesse aspecto, Lee (2010, p. 533) afirma que estudos transversais são incapazes de fornecer informações “realmente úteis” para pesquisadores envolvidos com estudos relacionados à eficácia das ações escolares.

Pesquisadores nacionais também alertam sobre as limitações de investigações acerca do efeito escola, que tomam como base dados de estudos transversais. Para Alves e Franco (2008), apesar de existirem algumas relações de causalidade entre determinadas variáveis e o desempenho escolar, elas não são suficientes para estimar o efeito das escolas no nível de aprendizagem de seus alunos.

Com a mesma preocupação, Bonamino e Oliveira (2013) consideram como uma das principais limitações desse modelo de pesquisa a existência de uma inconsistência temporal entre o levantamento das informações cognitivas e o das contextuais. Nesse sentido, as autoras argumentam que as informações contextuais estão relacionadas ao perfil de alunos, professores e gestores presentes na escola no ano da aplicação da avaliação, enquanto a avaliação cognitiva está relacionada com aquilo que os alunos aprenderam em anos anteriores com diferentes professores e colegas. Nessa perspectiva, as autoras consideram a medida de desempenho como sendo resultado do aprendizado acumulado durante o processo de escolarização e, portanto, como uma “medida [que] não pode ser explicitada em função do passado recente” (Bonamino & Oliveira, 2013, p. 38).

Ao lançar dúvidas sobre a utilização de dados obtidos por pesquisas transversais, pesquisadores do campo convergem em um aspecto: a necessidade da realização de estudos longitudinais para a construção das variáveis relacionadas aos estudos sobre o efeito escola.

Mesmo destacando o esforço dos sistemas de avaliação na produção de dados educacionais e realçando a qualidade das informações fornecidas

por eles, Alves & Franco (2008) assumem a necessidade do estabelecimento de desenhos de pesquisa relacionados ao efeito escola baseados em dados obtidos através da coleta longitudinal.

Nesse mesmo sentido, Bonamino & Oliveira (2013, p. 40) enfatizam que dados longitudinais podem ser considerados como um “elemento-chave” na busca de análises e da compreensão de práticas pedagógicas determinantes no processo de construção da escala de aprendizagem dos estudantes.

As autoras destacam as ações de alguns estados brasileiros, como Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro, que incorporaram em seus sistemas de avaliação coletas longitudinais de dados como fontes de informações para a mensuração da aprendizagem dos alunos. Nesse modelo, a prioridade em relação ao aprendizado acumulado ao longo do tempo, ou valor agregado, sobre o rendimento médio de alunos ou unidades educacionais incorpora à mensuração maior precisão e justiça.

No contexto acadêmico brasileiro, destaca-se um estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no Ensino Fundamental brasileiro: GERES, 2005. Organizado por cinco Instituições de Ensino Superior, a pesquisa acompanhou a trajetória de estudantes do Ensino Fundamental por um período de quatro anos, com a primeira aferição realizada quando os alunos estavam iniciando o 2º ano do Ensino Fundamental, e a última, no momento em que o grupo investigado estava concluindo o 5º ano do Ensino Fundamental.

Para fins da elaboração do desenho de pesquisa a ser empreendido neste estudo, uma argumentação ganha *status* consensual: a necessidade de coleta longitudinal de dados cognitivos dos alunos. Tal escolha é fundamental, uma vez que “só é possível avaliar os efeitos das intervenções sobre o progresso acadêmico das crianças contando-se com dados longitudinais” (Lee, 2004, p. 18).

Tendo definido um dos aspectos metodológicos fundamentais para a elaboração de estudos sobre eficácia escolar, a coleta longitudinal de informações, é necessário também levar em conta outras considerações apontadas por pesquisadores.

Para Lee (2004), estudos relacionados à eficácia escolar devem ser pensados no sentido de atender a quatro requisitos básicos: medidas longitudinais dos estudantes; um amplo conjunto de informações sobre os discentes; consideráveis informações sobre o ambiente escolar; e uma amostra razoável de escolas e de alunos pertencentes a elas.

No tocante às informações sobre os alunos, segundo essa pesquisadora, destaca-se a necessidade de uma ampla base de informações sobre eles. Em Lee (2004), os seguintes aspectos são considerados, além das características demográficas: a trajetória escolar; as posturas individuais frente à rotina escolar; o tipo de apoio recebido no processo de escolarização; o grau de esforço despendido no cumprimento das atividades escolares; as atividades extraescolares; e aspectos relacionados à motivação e à autoestima.

Outra informação essencial apontada pela autora está relacionada a algumas características das escolas envolvidas no estudo. Nesse aspecto, são consideradas relevantes informações sobre: perfil dos alunos atendidos; tamanho da escola; infraestrutura disponível; informações sobre a prática e a qualificação docente; o ambiente escolar; o nível de pressão acadêmica; as normas de controle; e aspectos ligados ao trabalho coletivo desempenhado na unidade.

A última condição definida pela autora como importante para estudos sobre eficácia escolar é uma relação razoável entre o número de alunos e o de escolas analisadas. Nesse aspecto, ela defende a possibilidade de redução no número de escolas, bem como a manutenção de um razoável número de alunos investigados em cada unidade escolar. Além disso, a autora considera que “é importante que as amostras de alunos dentro das escolas sejam grandes e representativas” (Lee, 2004, p. 20).

Ao tratar da possibilidade do estabelecimento de inferências em estudos sobre a eficácia escolar, Goldstein (1997) considera que tal condição só pode ser suscitada se a metodologia utilizada estiver estruturada com algumas características essenciais. Para o autor, os estudos devem assumir um desenho de pesquisa longitudinal, uma análise estatística multinível, uma replicação do estudo e uma explicação plausível para a eficácia de determinadas unidades.

Entre os aspectos apontados pelo pesquisador, mais um tem adquirido o status de argumento consensual entre os estudiosos do campo da eficácia escolar e do efeito escola: a necessidade de análises a partir de modelagem hierárquica linear. Essa técnica permite o estabelecimento de relações entre determinado resultado ou resposta no nível dos alunos de unidades distintas (Goldstein, 1997).

4

As instituições filantrópicas

Pesquisas sobre instituições filantrópicas são incipientes no contexto brasileiro. Não foram identificados estudos que tomem uma instituição filantrópica como empiria para investigar questões relativas à distribuição social da aprendizagem escolar e à trajetória escolar dos alunos egressos. Em razão disso, esse capítulo é dedicado à discussão das relações entre filantropia e educação.

4.1

Filantropia e educação

De origem grega, formada pela junção de *philos*, amor e, *tropos*, humanidade, o termo filantropia caracteriza aquele ou aquela que tem amor pela humanidade. Com a ampliação do domínio do Cristianismo pelo mundo, o termo passou a simbolizar as atitudes guiadas pelo espírito de caridade, podendo elas ser executadas por membros da igreja ou pelos segmentos laicos da sociedade.

Da mitologia grega, temos acesso a uma narrativa acerca da sina do Titã filantropo. Na tragédia “Prometeu Acorrentado”, datada do ano 483 AC, Ésquilo descreve a punição instituída por Zeus ao personagem principal da lenda. O motivo para a condenação seria justificado pelo excesso de preocupação de Prometeu com os mortais. Se a origem do termo “filantropia” é grega, aparentemente, a sua mitologia não é a motivação para tal prática.

O trabalho realizado por Viscardi (2008) nos ajuda a compreender as possíveis explicações para justificar esse modelo de conduta. Ao analisar as práticas conhecidas como mutualistas e filantrópicas iniciadas no Brasil, a partir da metade do século XIX, a pesquisadora levantou quatro vertentes teóricas na compreensão das motivações para as práticas filantrópicas.

A primeira delas busca explicar a ação a partir do incentivo dado pelo poder estatal a essas organizações. Com este apoio, o governo poderia

garantir o controle social do segmento populacional atendido pelas instituições beneficiadas. De acordo com a pesquisadora, a aproximação do Estado com as organizações filantrópicas ocorre em virtude da necessidade de complementação na prestação de serviços, sob a responsabilidade do próprio poder público.

Já para os estudiosos da psicologia social, as razões para o altruísmo desses grupos poderiam ser explicadas pelos processos de socialização de seus membros durante a infância. Nessa fase da vida, o estabelecimento de relações entre os indivíduos seria pautado pelo incentivo a relações de solidariedade, mesmo com pessoas não pertencentes ao seu círculo de amizade e convivência.

Outra razão defendida pela autora advém da teoria dos jogos de matriz utilitarista. Nesse referencial, as atitudes solidárias e altruístas poderiam ser compreendidas como relações de trocas. Nesse jogo, o doador obtém uma dupla conquista: a aprovação social por seus procedimentos comunitários; e o sentimento de gratidão do beneficiado.

Por fim, a autora apresenta uma quarta razão para a compreensão das ações filantrópicas na vertente da Antropologia. Em sua argumentação, Viscardi (2008) destaca que a exclusão social é uma das consequências das sociedades capitalistas. Na tentativa de minimizar esse quadro, as políticas públicas incentivam as práticas cooperativas e estas, quando instituídas, colaboram com a manutenção desse modelo de sociedade. Para a argumentação aqui proposta, farei considerações a partir da ação filantrópica que ocorre em decorrência dos benefícios fiscais oferecidos pelo poder público a estas organizações. Não pretendo, com essa opção, desconsiderar as outras referências apontadas por Viscardi (2008). Só o faço, por considerar tal argumento mais objetivo e mais adequado à discussão a ser estabelecida.

Estudos sobre instituições filantrópicas, especialmente as que atuam na área da educação, ainda são incipientes no universo acadêmico brasileiro. Mesmo escassas, essas pesquisas exercem um papel importante no aprofundamento de novas reflexões e no apontamento de novas questões sobre a temática.

O estudo realizado por Soares (2006) fornece um cenário elucidativo sobre os benefícios fiscais concedidos às instituições conhecidas por filantrópicas e certificadas como beneficentes sem fins lucrativos. Realizado no município de Recife (PE), o estudo teve como foco principal a gestão das entidades beneficentes de assistência social atuantes no campo educacional. As questões norteadoras da investigação estavam relacionadas com a complexidade desse modelo de organização e com as estratégias de avaliação do desempenho das instituições.

Ao tratar dos aspectos jurídicos das entidades filantrópicas, Soares (2006) esclarece que as mesmas são beneficiadas por duas prerrogativas na legislação tributária brasileira: a da imunidade e a da isenção. A primeira tem garantia constitucional e impede a cobrança de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviços prestados. Por outro lado, a isenção é um benefício concedido por legislação tributária específica. Para o autor, o que distingue um benefício do outro é a garantia dos mesmos, pois a imunidade é mais estável do que a isenção.

A imunidade dessas organizações é garantida pelo artigo 150, VI, item C da Constituição Brasileira, que proíbe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios de instituir impostos sobre:

[...] patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei (Brasil, 1988, s.p.).

Dessa maneira, as instituições beneficiadas pela lei estão imunes à cobrança de alguns impostos. No âmbito federal, esta imunidade se configura no Imposto sobre renda de proventos de qualquer natureza (IR). Já na esfera do Estado, a desobrigação recai no Imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços (ICMS) e no Imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA). Por fim, em relação ao poder municipal, essa imunidade recai sobre o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU).

No que diz respeito às isenções concedidas às entidades filantrópicas, a principal normatização advém da Lei nº 12.101/2009 (Brasil,

2009), posteriormente alterada pela Lei nº 12.868/2013 (Brasil, 2013). A legislação trata da certificação das entidades beneficentes de assistência social filantrópicas que poderão fazer jus à isenção do recolhimento da cota patronal para o sistema de seguridade social.

As questões específicas, em relação aos critérios para a certificação dessas organizações, serão detalhadas mais à frente, em tópico sobre as instituições atuantes no campo educacional. No momento, ganha relevância a discussão sobre os aspectos políticos, além das consequentes disputas estabelecidas no campo da educação. Tal cenário aponta para a necessidade de maior aprofundamento nos estudos relativos à atuação das instituições educacionais filantrópicas.

4.2

Aspectos políticos e as disputas

Mesmo considerando os aspectos das garantias legais mais estáveis, como as imunidades, ou mais volúveis, como as isenções, as instituições filantrópicas participam de um campo que possui uma acirrada disputa de poder. Ao tratarmos da atuação na área educacional, a influência do poder religioso se mostra vigorosa desde o início de sua implementação, ainda no período colonial brasileiro. Este domínio só passa a ser questionado a partir dos anos finais do Séc. XIX.

Os ideais republicanos, com forte influência do positivismo, se alinhavam mais ao discurso da escola pública e laica. No campo das disputas políticas, foi possível constatar a redução do poder das escolas confessionais na educação pública. Como estratégia de resistência, as ações dessas instituições passaram a ter como meta a ampliação de oferta na rede privada. Esse aumento ocorre inicialmente nas escolas primárias e secundárias e, após o ano de 1940, há uma ampliação nas instituições de ensino superior (Metzler, 2011).

Na década final do século XX, o campo educacional, historicamente influenciado pelas disputas entre o ensino religioso e o laico, ou pelos embates entre a educação pública e privada, incorpora um novo agente: o público não estatal. Como definido por Metzler (2011), essas organizações

não fazem parte do aparato estatal e atuam em benefício do bem público, sem interesse na obtenção de lucro.

Esse foi o contexto da investigação realizada por Metzler (2011). Nesse sentido, as suas argumentações contribuem para a delimitação do campo a ser explorado na investigação aqui proposta. A pesquisadora desenvolveu um trabalho acerca das relações de poder, estabelecidas entre os segmentos políticos e religiosos, no campo educacional.

Mais especificamente, torna-se útil a argumentação desenvolvida por Metzler (2011) sobre o retraimento das ações do Estado no campo das práticas de assistência social. Nesse contexto, as organizações públicas não estatais ampliam a sua participação no segmento educacional, aumentando a concorrência e obtendo conquistas importantes nas legislações e nas políticas públicas.

Sob o pretexto de solucionar os problemas sociais persistentes no Brasil, as organizações públicas não estatais (Falconer, 1999) conquistam espaço e aguçam os debates sobre a temática. Nesse sentido, é importante considerar que esse novo modelo organizacional surge de um contexto “de fora para dentro: de fora do país e de fora do setor para dentro dele” (Falconer, 1999, p.04). Essa realidade se diferencia de outras instituições com atuação anterior na área da assistência social, como as entidades filantrópicas e as Organizações Não Governamentais (Ongs).

A atuação de organizações internacionais, como o Banco Mundial, e de agentes externos ao universo da assistência social, como organizações empresariais, junto aos formuladores de políticas públicas para o campo, tem se constituído em um dos pontos de maior crítica e preocupação dos estudos sobre o tema (Calegare & Silva Junior, 2009; Oliveira & Haddad, 2001; Adrião & Bezerra, 2013; Cavaliere, 2014).

A constituição legal do terceiro setor brasileiro se inicia com a promulgação da Lei nº 9.790/1999 (Brasil, 1999a). Conhecida como a Lei do Terceiro Setor, ela dispõe sobre a qualificação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) e regulamenta os termos de parceria, a serem estabelecidos entre estas e o poder público.

A Lei nº 13.019/2014 (Brasil, 2014b), modificada pela Lei nº 13.204/2015 (Brasil, 2015a), define quais são as organizações jurídicas

privadas que podem ser beneficiadas com o estabelecimento de parcerias com o poder público. Estas podem estar organizadas de três formas: entidades privadas sem fins lucrativos; cooperativas sociais; ou organizações religiosas.

Para o presente estudo, interessa esclarecer as condições e benefícios a serem concedidos às instituições beneficentes certificadas para atuarem na área da assistência social, mais especificamente na educação, definidos pela Lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009) e pela Lei nº 12.465/2011 (Brasil, 2011). Este é o aporte legal garantidor de isenção sobre o recolhimento da contribuição patronal para a seguridade social e para possibilidades de estabelecimento de parcerias com o poder público.

4.3

A legislação para instituições filantrópicas educacionais

Instituições filantrópicas têm sido investigadas por olhares distintos; no campo das ações escolares (Pereira Neto, 2007; Doronin, 2014), em aspectos relacionados aos modelos de gestão (Falconer, 1999; Soares, 2006; Salamon, 2016; Calegare & Silva Junior, 2009; Adrião & Bezerra, 2013; Cavaliere, 2014) ou em aspectos ligadas à constituição de identidades institucionais decorrentes da disputa de poder entre o público, o privado e o terceiro setor (Schmidt, 2010; Metzler, 2011).

Essa diversidade é proporcional ao campo de atuação que abrange três áreas distintas, a ação social, a saúde e a educação. Nessa seção as informações disponibilizadas tratarão dos aspectos legais relacionados à área de interesse do estudo, a educação.

Com este objetivo, as ações educacionais empreendidas por instituições filantrópicas serão analisadas em termos de orientações legais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); das proposições estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014); e das orientações contidas nas legislações específicas que instituem as certificações a essas organizações.

A atuação da iniciativa privada, na área educacional, é garantida pela LDBEN desde que sejam cumpridas normas gerais estabelecidas por legislações específicas. É feita uma ressalva em relação à capacidade de autofinanciamento (Art. 7º - item III) dessas unidades escolares, que permite, de acordo com o art. 213 da Constituição Federal, a destinação de recursos públicos para instituições definidas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas de comprovada “finalidade não-lucrativa” (BRASIL, 1996, s.p.).

No Art. 19 da LDBEN, as instituições de ensino são classificadas em duas categorias administrativas: as públicas e as privadas. As primeiras são aquelas mantidas e administradas pelo poder público, seja no âmbito federal, estadual ou municipal; na outra categoria, estariam as organizações escolares “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996, s.p.).

Em relação às instituições privadas, o art. 20 da referida legislação faz uma nova subdivisão dessas unidades educacionais, sendo elas divididas em quatro categorias: as “particulares em sentido estrito”, as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas.

As escolas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado, com fins lucrativos e não confessionais, serão classificadas como particulares em “sentido estrito” (BRASIL, 1996, s.p.).

Serão consideradas escolas comunitárias aquelas organizadas por pessoas físicas ou jurídicas, “inclusive cooperativas educacionais”, possuidoras de duas características: seu objetivo não poderá ser o lucro financeiro; e entre os seus participantes, é necessário que haja membros da comunidade atendida.

As escolas enquadradas como confessionais serão aquelas instituídas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas e regidas por orientação confessional e ideológica específica, ainda que mantenham como característica a não obtenção de lucro.

A última categorização é destinada às escolas filantrópicas. Estas podem ser tanto comunitárias, quanto confessionais. Entretanto, devem se enquadrar em legislação específica para a obtenção do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) na área da Educação.

Advêm da Lei nº12.101/2009 (BRASIL, 2009), alterada pela Lei nº 12.868 (BRASIL, 2013), os benefícios garantidos às entidades beneficentes certificadas como tal. Cabe destacar que a legislação citada trata da certificação de entidades beneficentes atuantes na área da saúde, educação e assistência social. Interessa-nos destacar condições específicas destinadas às atuantes na área da educação.

Os benefícios oferecidos às instituições certificadas são de dois tipos. O primeiro se constitui em isenção de impostos a nível federal. Já o outro benefício está relacionado à possibilidade de recebimento de recursos públicos para a execução de suas atividades

Quanto à isenção de impostos, o arcabouço legal garante, às instituições possuidoras do CEBAS, o não recolhimento dos valores referentes ao pagamento da cota patronal ao sistema de seguridade social. Este imposto corresponde a 20% do total das remunerações mensais pagas aos funcionários e contribuintes individuais prestadores de serviço.⁵

Em se tratando da possibilidade de recebimento de verbas públicas, a obtenção do CEBAS garante, à instituição beneficente, a possibilidade do estabelecimento de parceria público-privada, a título de subvenção social, de acordo com art. 30 da Lei nº 12.465 (Brasil, 2011)⁶.

Demonstrados os benefícios decorrentes da certificação, a seguir serão explicitadas as condições necessárias para que uma instituição educacional filantrópica atenda aos requisitos determinados pela legislação.

A partir do ano de 2009, a competência para a certificação das entidades beneficentes na área da educação passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação. De acordo com a legislação, a obtenção do CEBAS só é concedida às entidades enquadradas em critérios específicos, ligados à sua constituição legal e às condições de atuação na área educacional.

Nos aspectos legais, as entidades devem comprovar constituição por pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos; estar em

⁵Valor definido pela Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), alterado pela Lei nº 9.876 (BRASIL, 1999b), em seu artigo 22 incisos I e III.

⁶ Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO).

funcionamento por mais de 12 (doze) meses; existir previsão, em ato de constituição, de que, em situação de dissolução ou fim das atividades e havendo patrimônio remanescente, o mesmo deverá ser destinado a outra instituição com a mesma finalidade ou mesmo incorporado pelo poder público; e, por fim, estar regularmente cadastrada no Sistema de Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (SisCEBAS).

No tocante às condições para a prestação de serviços educacionais, a legislação determina que a interessada deve acatar ao princípio da universalidade na oferta dos serviços e garantir o tratamento igualitário entre os alunos. Além disso, a instituição deve conduzir a seleção dos alunos de acordo com os critérios estabelecidos pela legislação. Por fim, a interessada deve atender ao conjunto de legislações educacionais e cumprir a oferta de bolsas de estudo determinada pela legislação.

O primeiro critério, elencado pela Lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009), é apontado no art. 2º e pode ser considerado como um princípio democrático, sendo ele a universalidade da oferta. Nessa condição, fica proibida a destinação das bolsas a associados da entidade, membros de determinadas categorias ou qualquer outra restrição aos beneficiados. Assim sendo, a chamada para o processo seletivo deve ocorrer como uma seleção pública, com critérios e processos amplamente divulgados.

Outro princípio coerente com o preceito democrático para uma política pública é o repúdio à discriminação entre a instituição e o corpo discente, estabelecido pelo art. 16. Por determinação legal, fica estipulada a proibição de qualquer ação discriminatória, ou tratamento diferenciado entre os alunos pagantes e alunos bolsistas. (BRASIL, 2009).

No ponto sobre a responsabilidade pela obtenção e pela concessão das bolsas, a orientação legal é compartilhada entre os responsáveis pelo aluno, ou o próprio aluno, e a instituição certificada. No art. 15, os § I e II apontam para a responsabilização dos alunos maiores ou responsáveis, em relação à veracidade das informações fornecidas (Brasil, 2009). Além disso, a confirmação destas é feita pela instituição de ensino, a quem cabe a tarefa de analisar o perfil socioeconômico dos pretendentes, assim como o cumprimento dos critérios determinados pela legislação.

Outro aspecto importante para a argumentação aqui proposta é a relação estabelecida entre a legislação específica da certificação e o conjunto de orientações no campo educacional. Esta condição é apontada em vários pontos, como na obrigatoriedade da prestação de informações ao Censo da Educação Básica e ao Censo da Educação Superior. Além disso, ela também é evidenciada na adequação às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e no atendimento a padrões de qualidade indicados e avaliados por processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

A contrapartida das intuições certificadas, em prol dos benefícios adquiridos, é a concessão de bolsas de estudos, a serem ofertadas ao público específico e determinado pela legislação. Nesse ponto, mais um recorte é estabelecido. Para tanto, os apontamentos estão relacionados aos critérios específicos para entidades atuantes nas diversas etapas da Educação Básica, nas modalidades regular e presencial⁷.

O cálculo do número de bolsas a ser ofertado é estipulado em função do número de alunos pagantes matriculados na escola certificada. De acordo com o art. 13, inciso III da Lei nº12.101/2009 (Brasil, 2009), alterado pela Lei nº 12.868 (Brasil, 2013), a instituição deve “conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes”.

Essa proporção pode ser alterada, a critério da instituição, se a mesma optar por oferecer bolsas de estudos parciais, correspondentes a 50% do valor da mensalidade. Nesse caso, os cálculos são os seguintes: 01(uma) bolsa integral para cada 9 (nove) alunos; e quantas bolsas parciais forem necessárias para alcançar o número mínimo determinado.

Ainda no art.13, §7º, fica estabelecida a condição determinante para a concessão de bolsas de estudos integrais, na proporção obrigatória de 01 (uma) para cada 05 (cinco) alunos matriculados. Os beneficiários devem pertencer a segmentos cuja renda familiar per capita não supere a faixa de um salário-mínimo e meio (Brasil, 2013).

⁷ Os critérios estabelecidos para instituições atuantes na Educação Superior guardam condições específicas para o segmento e não serão aqui apontados.

No caso de oferta de bolsas parciais, 50% do valor da mensalidade, fica vedada, à instituição de ensino, a cobrança de valores referentes à taxa de matrícula, assim como de custeio relacionado ao material didático a ser utilizado. Nessa opção, os beneficiados devem possuir renda per capita de, no máximo, 3 (três) salários mínimos.

Ainda é facultada, à instituição detentora do CEBAS, a possibilidade de substituição de até 25% (vinte e cinco por cento) do quantitativo de bolsas exigidas por benefícios concedidos aos bolsistas. Nesse caso, a condição é que estes possuam renda per capita de no máximo um salário-mínimo e meio. Além disso, tais concessões deverão estar relacionadas ao transporte, uniforme, material didático, alimentação, entre outros.

Esse mesmo percentual pode ser reduzido, de maneira não cumulativa, por aplicação de projetos e atividades pedagógicas para alunos devidamente matriculados no segmento da Educação Básica em escolas públicas. No caso de opção por essa estratégia, as ações implementadas pela escola beneficente deverão estar articuladas ao projeto da escola beneficiada.

Ainda se tratando do número de bolsas a serem concedidas, duas situações devem ser observadas: o atendimento a “aluno com deficiência” (art. 13, § 4º inciso) e a oferta, na modalidade da Educação Básica de tempo integral, de jornada igual ou superior a 07 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo (Brasil, 2013).

Nos casos relatados acima, cada bolsa oferecida a “aluno com deficiência” será equivalente a 1,2 do valor da bolsa integral. Além disso, havendo a oferta de educação em tempo integral, cada bolsa será convertida a 1,4 do mesmo valor⁸.

A proposta de certificação de entidades para atuarem no campo educacional é considerada, tanto pelo Ministério da Educação, quanto pela legislação que a define, como uma política educacional de acesso à Educação Básica e Superior. Definidas dessa maneira, interessa, no momento, buscar informações relevantes e indicativas da efetividade da referida estratégia.

⁸ No site do CEBAS (<http://cebas.mec.gov.br/legislacao-cebas>) é oferecida uma planilha para facilitar o cálculo de bolsas de estudos a serem ofertadas

4.4

A atuação das entidades filantrópicas na educação

As instituições filantrópicas fazem parte do contexto brasileiro desde meados do século XIX (Viscardi, 2008), recentemente, as isenções obtidas por elas têm sido pauta nas discussões acerca das propostas de reformulação do sistema de previdência social do país. Em dois Projetos de Emenda Constitucional a renúncia fiscal, garantida às instituições filantrópicas, passa a ser alvo de discussões do poder legislativo federal.

A primeira discussão ocorreu ao final do ano de 2016, através da Proposta da Emenda Constitucional (PEC 287) (Brasil, 2016)⁹, que colocou em dúvida a ação e os benefícios concedidos às entidades certificadas como beneficentes no campo da assistência social.

Esse destaque foi dado pelo próprio relator da proposta, o Deputado Arthur Oliveira Maia (PPS-BA). Segundo o parlamentar, o benefício concedido às instituições seria uma “aberração” (Tomazelli & Fernandes, 2017) e defendia, na época, que a manutenção da isenção da Cota Patronal só deveria ser garantida às instituições prestadoras de serviços integralmente gratuitos. Sem apoio no congresso, a PEC 287 não foi colocada em votação na câmara dos deputados.

A mais recente oposição ao benefício advém da PEC 133 (Brasil, 2019) proposta pelo senador Tasso Jereissati (PSDB/CE). Conhecida como a “PEC paralela”, a proposta traz em seu texto o fim da renúncia fiscal ofertado às instituições filantrópicas de assistência social, as únicas instituições que manteriam os benefícios seriam as Santas Casas de Misericórdia.

Nos dois momentos, uma das argumentações mais contundentes em oposição às reformas propostas pelo legislativo esteve baseada no relatório “A Contrapartida do Setor Filantrópico para o Brasil” (FONIF, 2016), elaborado pelo Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas- FONIF.

Antes de me ater ao conteúdo exposto, considero importante apresentar a instituição responsável pela elaboração do documento. O

⁹ A PEC 287, popularizada como a Reforma da Previdência, foi apresentada em 05/12/2016 e propõe a alteração em artigos da Constituição Brasileira que tratam sobre a seguridade social.

FONIF é constituído por instituições beneficentes, confessionais, fundações e associações civis atuantes na área da educação, saúde e assistência social. O FONIF foi estabelecido legalmente no ano de 2015. Entretanto, de maneira informal, o início de sua atuação aconteceu no início do ano de 2013.

De acordo com o site do Fórum, a organização se constitui em uma associação sem fins lucrativos que luta pela manutenção dos direitos adquiridos e pelos interesses das instituições filantrópicas. O marco inicial da constituição do grupo ocorreu no ano de 2016, em uma reunião com 40 mantenedoras de instituições filantrópicas, que se organizaram para discutir sobre a insegurança jurídica do segmento.

Em se tratando do relatório produzido pelo FONIF, o objetivo era demonstrar a pesquisa realizada sobre a situação da Previdência Social no Brasil e, posteriormente, “aprofundar estudos e gerar transparência sobre a contrapartida oferecida à sociedade brasileira pelas instituições filantrópicas imunes ao pagamento da cota patronal” (FONIF, 2016, p.16).

Nesse intento, o relatório tinha como meta responder a algumas questões, entre elas: qual seria a representatividade da isenção oferecida às instituições no déficit da previdência; e apontar a contrapartida oferecida por estas instituições à sociedade brasileira.

Como argumento, os responsáveis pela realização do relatório distinguiram dois parâmetros para as análises dos dados: os valores classificados como tangíveis e os intangíveis. Entendendo que a diferença entre estes está na condição de objetividade dos mesmos, o relatório classificou como tangíveis os gastos diretos ou indiretos com funcionários; os materiais utilizados; a estrutura física; os valores das isenções, entre outros. Já como intangíveis, foram citados: a qualidade do serviço; o conhecimento; e o desenvolvimento. Sobre estes últimos, o relatório não apresenta maiores informações acerca dos conceitos de qualidade, conhecimento e desenvolvimento. Entretanto, ele os define como de “alta qualidade dos serviços” (Fonif, 2016, p.16).

Parte dos dados utilizados foram referentes ao ano de 2014 (Brasil, 2016)¹⁰. Segundo o relatório, a arrecadação da Previdência Social alcançou o montante de R\$374 bilhões de reais, e a isenção garantida às entidades certificadas totalizou o valor de R\$10 bilhões de reais. Na apresentação, o argumento utilizado para justificar a ação é que o setor filantrópico “devolveu à população (de quem tirou “teoricamente” os R\$10 bilhões) mais do que R\$60 bilhões, ou seja, mais do que seis vezes o que deixou de pagar legalmente” (Fonif, 2016, p.09).

A relação descrita acima toma como referência os três campos de atuação: saúde, educação e assistência social. Para tanto, foi dividido o valor do custo dos serviços realizados pelo montante da isenção fiscal. Ao resultado obtido, foi dado o nome de “índice de valor”, com características calculáveis, que levava em consideração os aspectos tangíveis e intangíveis.

No caso específico das instituições atuantes na área educacional, os valores apresentados foram os seguintes: R\$15 bilhões de custos dos serviços ofertados¹¹; e R\$3,8 bilhões de isenção tributária. Pela metodologia proposta, teríamos um “índice de valor” para a educação de 3,86. Ou seja, para cada R\$1,00 de isenção, a instituição necessita fazer uma complementação de R\$3,86 para manter a qualidade do serviço realizado.

Um grande destaque é dado, no relatório, ao impacto da isenção obtida pelas entidades beneficentes no cálculo do suposto déficit do sistema previdenciário. A argumentação estabelecida no documento aponta para outros setores da economia, também beneficiados com a isenção, que apresentam um retorno social abaixo do disponibilizado pelas instituições certificadas com o CEBAS.

Nesse sentido, tal estudo demonstra que as isenções obtidas através da desoneração da folha de pagamento, permitida a 56 setores da indústria brasileira, e a redução de recolhimento de impostos instituída pelo Simples Nacional trouxeram maior impacto ao sistema previdenciário do que a

¹⁰ A fonte consultada pelos pesquisadores foi o Anuário Estatístico da Previdência Social (AEPS) de 2014 (Brasil, 2016a).

¹¹ O relatório não apresenta detalhes de como o cálculo do custo dos serviços foi estabelecido.

isenção garantida pela filantropia. De acordo com o relatório, o valor não recolhido das entidades beneficentes, aproximadamente R\$9,9 bilhões em 2014, “é marginal, senão residual, dentro do contexto de benefícios e isenções que pautam a política extrafiscal da gestão pública do Brasil” (Fonif, 2016, p.35).

Retornando aos aspectos relacionados ao campo educacional, a pesquisa apresenta informações classificadas como tangíveis que são importantes para análises futuras. De acordo com o relatório, 324 Instituições de Ensino Superior (IES) são filantrópicas, representando 14% do total de IES brasileiras. Nestas, são ofertadas 382.913 bolsas de estudo, na proporção de 31,9% do total de alunos matriculados. Do quantitativo de alunos cursando o Ensino Superior, 7,3 milhões de estudantes (17%) estão matriculados em instituições filantrópicas. Em se tratando do número de empregados, 16,8% dos 394 mil funcionários desempenham as suas funções em unidades filantrópicas.

Em relação à Educação Básica, a informação fornecida é a de que 1755 unidades escolares são certificadas pelo CEBAS. Nesse segmento, a oferta de bolsas de estudo corresponde ao montante de 204 mil beneficiados, em um universo de 1 milhão de alunos matriculados. Estas instituições empregam um total de 138 mil funcionários.

O relatório produzido pelo FONIF (2016) enfatiza que o serviço prestado pelas entidades certificadas poderia ser classificado como sendo de “qualidade superior e excelência” (Fonif, 2016, p.5). Porém, não são apresentadas evidências para tal afirmação. Estudos acadêmicos conduzidos por Pereira Neto (2007) e Doronin (2014) nos apresentam um cenário mais adequado em relação a critérios relacionados à qualidade destes serviços.

A questão norteadora da pesquisa realizada por Pereira Neto (2007) girava em torno das influências do programa de bolsas de estudo nos processos de emancipação dos estudantes e futuros engajamentos pessoais em projetos sociais. A perspectiva de emancipação, defendida pelo autor, apoia-se em Honneth (2003 apud Pereira Neto, 2007) e argumenta que a emancipação do indivíduo de formas de dominação será superada por um comportamento crítico frente à realidade social. Nesta

perspectiva, seria possível a construção de uma sociedade composta por cidadãos livres e iguais.

O estudo tomou como recorte uma escola filantrópica da rede Metodista de Educação localizada em Porto Alegre-RS, unidade onde o pesquisador atuou como professor e, posteriormente, como coordenador pedagógico. Ao apontar para a relevância do estudo, o autor relata que tem ocorrido um acréscimo na oferta de bolsas de estudos em instituições privadas “e, em especial, um aumento no número de matriculados no Ensino Fundamental” (Pereira Neto, 2007, p.11).

Ao descrever sobre a oferta de bolsas de estudos na unidade investigada, o pesquisador não especifica se a concessão é uma opção voluntária da rede Metodista de Educação ou uma contrapartida da lei fiscal da filantropia. Mesmo não sendo detalhada a origem do benefício, o estudo ganha importância, pois retrata os benefícios da inserção de estudantes de baixo nível socioeconômico em escolas que atendem a estudantes com melhores condições econômicas e culturais.

A instituição utilizava dois critérios para a definição dos estudantes beneficiados. O primeiro é a situação econômica desfavorável do candidato e o segundo é ligado ao talento individual do pretendente em uma das três áreas priorizadas pela escola, no esporte, nas artes cênicas ou nas ciências exatas.

Para responder à questão principal do estudo, o pesquisador optou por coletar informações de antigos alunos através de entrevista semiestruturada. Como este objetivo, foram selecionados cinco ex-bolsistas da escola que concluíram o Ensino Médio há, no mínimo, cinco anos.

Em sua análise, o autor considera que a oportunidade de estudar em uma escola de prestígio foi fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Além dos relatos de melhoria no desempenho acadêmico, os antigos alunos afirmaram que foram capazes de ter um conhecimento crítico sobre as desigualdades sociais. Relata ainda que estes estudantes tinham poucas expectativas para o futuro antes da bolsa e que saíram da escola com autoestima e autoconfiança elevadas. Para responder à questão geradora do estudo, o autor concluiu que a oportunidade de

estudar em escola que atende a estudantes de segmento distinto aos dos bolsistas influenciou na “formação de maior consciência crítica” (Pereira Neto, 2007, p.114).

Outra situação apontada pelos entrevistados foi em relação à aceitação frente ao grupo de estudantes não bolsistas. Para estes, a entrada em um ambiente social distinto ao deles, foi facilitada pelo fato de terem sido selecionados em razão de possuírem uma habilidade específica. A condição de ter potencial para os esportes, artes cênicas ou para as ciências exatas foi uma estratégia adotada pela escola que contribui com a inserção destes estudantes na escola.

Em Doronin (2014), o foco da investigação foi a análise de resultados internos e externos do programa de bolsas de estudo destinado a estudantes do E.M. do Colégio Marista de Maringá - PR. O arcabouço jurídico, Lei nº. 12.101/2009 (Brasil, 2009), é o mesmo que regulamenta o programa investigado neste estudo. O recorte contemplou estudantes que estavam cursando o 3º ano do E.M em 2010 e 2011 e a amostra foi composta por 203 alunos, sendo 37 bolsistas e 166 pagantes. Assim como na pesquisa descrita anteriormente, o estudo aqui apresentado também foi conduzido por pesquisador com experiência profissional na escola investigada.

As análises referentes à eficácia do programa escolar foram desenvolvidas a partir da coleta de dados de rendimento dos alunos na escola e dos índices de aprovação no vestibular da Universidade Estadual de Maringá. Em relação aos resultados internos, a pesquisadora relatou que teve uma perda de dados referente a 4 alunos bolsistas e 12 pagantes- para estes a classificação foi de “sem informações da média final”. Dentre os alunos com dados disponíveis, o resultado em relação à conclusão da escolaridade média foi de 86,10% entre os bolsistas e 91% entre os pagantes. Destaca a pesquisadora que o resultado final obtido pelos bolsistas foi alcançado “utilizando o recurso do conselho de classe” (Doronin, 2014, p.124).

Em relação ao desempenho dos estudantes no exame vestibular da Universidade Estadual do Paraná, não foram disponibilizadas as proficiências alcançadas pelos alunos, como também não foram fornecidas

informações referentes às carreiras pretendidas. A análise se deteve ao critério da aprovação ou reprovação. Dentro deste parâmetro, 18,9% dos alunos bolsistas e 25,3% dos pagantes, obtiveram êxito no processo seletivo. Os dados acima levaram a pesquisadora a sugerir que o programa instituído pela escola investigada “promove o acesso do alunado à banca universitária” (Doronin, 2014, p.126).

Discussão interessante, proposta pela autora, faz referência a uma suposta contradição da política educacional brasileira. Argumenta Doronin (2014) que a política de concessão de bolsas de estudos alcançaria melhores resultados, em relação ao acesso aos cursos superiores, se os beneficiários fossem contemplados pela política de cotas garantida pela Lei nº 12.711 (Brasil,2012), que dispõe sobre o ingresso em instituições federais de ensino. Como os estudantes bolsistas cursam o Ensino Médio em escolas da rede privada, é negado a eles o acesso às vagas em universidades públicas na condição de cotistas.

Outra contradição da política apontada por Doronin (2014) guarda relação com o modelo de bolsas oferecidas pela instituição investigada. No período do estudo, a estratégia adotada pela escola era de fornecer bolsas de 20% a 100% da mensalidade da escola¹². Entretanto, pelas regras do Programa Universidade para Todos (Prouni), a condição de ser elegível às bolsas de estudos parciais ou integrais em Instituições privadas somente é franqueada a estudantes da rede privada que tenham cursado o ensino médio em escolas da rede particular na condição de bolsista integral. Com esta imposição, os estudantes da amostra beneficiados com bolsas parciais ficam impedidos de participar dos processos de concessão de bolsas nas universidades da rede privada (Brasil, 2005).

Em suas argumentações, a pesquisadora relatou sobre a fragilidade da estratégia adotada pela EF para possibilitar a aquisição de material escolar e uniformes por parte dos alunos bolsistas. Estas ocorriam de duas maneiras: uma através da doação de materiais usados pelos alunos pagantes e outra através de uma parceria entre a livraria da escola e os

¹² A partir da Lei nº 12.101/2009, as escolas filantrópicas certificadas foram obrigadas, no prazo máximo de 3 anos, a organizar seus programas para concessão de bolsas de estudos de 50% e 100% da mensalidade. De acordo com Doronin (2014), está adequação estava em curso na instituição investigada.

pais dos alunos pagantes. A cada cota de R\$ 30,00 a R\$ 50,00 adquirida por estes, a livraria triplicava o valor e utilizava-o para a compra do material didático e uniformes para os bolsistas. Para Doronin (2014), a disponibilização dos materiais atrelada à ação voluntária das famílias não se efetivava como uma garantia do acesso aos mesmos pelos alunos bolsistas.

Outra importante consideração estava relacionada à regulamentação e controle dos programas instituídos pela Lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009). Nesse aspecto, a pesquisadora lembra que as instituições são obrigadas a prestar informações a respeito dos estudantes beneficiados. Entretanto, “após inúmeras tentativas de contato não foram obtidas informações no MEC a respeito” (Doronin, 2014, p. 143).

Em consonância a esta ponderação vale destacar que a legislação regulamentadora da concessão do CEBAS determina que tanto entidades que atuam na Educação Básica, quanto as IES deverão prestar informações referentes ao serviço ofertado nos Censos Específicos de sua área de atuação, conforme as regras estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Ao buscar as informações no próprio site do Ministério da Educação, mais especificamente na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), percebe-se que as informações fornecidas sobre a atuação das entidades beneficiadas com a certificação não são esclarecedoras.

As notas estatísticas, referentes ao Censo Educacional 2017 e fornecidas pelo Ministério da Educação, informam que o número de unidades educacionais, ofertantes de Educação Básica no Brasil, é de, aproximadamente, 184,1 mil unidades. Estas se distribuem na proporção de 8% em unidades federais; 33,4% em estaduais; 47,5% em municipais; e 18,3% em unidades privadas (Inep, 2018).

As informações relacionadas ao número de alunos matriculados na Educação Básica são as seguintes: de um total de 48.608.093 discentes matriculados no conjunto de escolas, 8.887.061 estão matriculados em unidades particulares. A sinopse fornecida pelo Ministério da Educação (MEC) informa o total de estabelecimentos educacionais e o total de alunos

matriculados por dependência administrativa. Não existe nenhuma informação disponível sobre o quantitativo das escolas particulares filantrópicas nem detalhes do número de alunos atendidos pelas bolsas de estudo.

Na tentativa de encontrar esses dados, foi consultada a legislação que trata da concessão do CEBAS. Na Seção IV da Lei nº12.101/2009 (Brasil, 2009), art. 21, §6º, está determinado que é responsabilidade do Ministério da Educação a divulgação da relação de entidades beneficiadas e do quantitativo de serviços prestados por estas.

Com este objetivo, o Ministério da Educação criou o portal CEBAS Educação¹³. As informações disponíveis relatam a existência de mais de 1 mil entidades beneficiadas na área da educação. Essas beneficiadas são responsáveis por 1.748 instituições de Educação Básica e por 291 IES. O montante de bolsas ofertadas, parciais ou integrais, atendem a um total de 275 mil alunos.

Ainda no portal do CEBAS Educação, é feita uma previsão do número de bolsas ofertadas no setor da educação. Tomando como base as informações disponíveis no Educacenso de 2014 e partindo do total de alunos matriculados, é divulgada uma estimativa da oferta de 19.761 bolsas integrais e 39.522 bolsas parciais no Ensino Fundamental, além de 6.176 bolsas integrais e 12.353 parciais no segmento do Ensino Médio. Os dados são apresentados na Figura 1.

¹³ Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 maio 2017.

Figura 1 – Estimativa do número de bolsas oferecidas por meio de Entidades Beneficentes de Assistência Social certificadas na área da Educação

Etapa	Instituições de Ensino	Número de Matrículas	Bolsas Integrais(*)	Bolsas Parciais(*)	Total de Bolsas
CRECHE	1281	47.880	4.788	9.576	14.364
PRÉ-ESCOLA	1273	43.936	4.391	8.782	13.173
ENSINO FUNDAMENTAL	1037	197.880	19.761	39.522	59.283
ENSINO MÉDIO	835	62.077	6.176	12.353	18.529
ENSINO SUPERIOR	291	862.445	120.291	49.609	169.900
TOTAL		1.214.218	155.407	119.842	275.249

Fonte: CEBAS (2018).

Nesse cálculo, aparentemente não foram feitas análises mais apuradas quanto às possibilidades legalmente instituídas para as ofertas de bolsas. Como já descrito, a legislação oferece várias opções na conversão dos benefícios em bolsas de estudo para instituições da Educação Básica.

Algumas dessas situações acabam por reduzir o número de atendimentos possíveis. Como já mencionado, 25% das bolsas podem ser convertidas em apoio aos beneficiários ou mesmo destinadas a programas educacionais em instituições públicas. Cada aluno “com deficiência” é contabilizado como 1,2 no montante dos benefícios; e alunos em tempo integral incidem em 1,4 no cálculo do total de bolsas de estudo.

Aparentemente, a estimativa foi elaborada tendo em vista um cenário em que as instituições fariam a opção por ofertar o maior número de bolsas possíveis, e nenhuma das prerrogativas, descritas na legislação, fosse utilizada. Nessa situação, o cálculo seria de uma proporção de 10% de bolsas integrais e 20% de bolsas parciais para o total de alunos matriculados em cada segmento da Educação Básica.

No intuito de coletar informações mais detalhadas sobre o serviço prestado por essas instituições, foram analisados aspectos da qualidade do ensino ofertado. Para tal retorno, mais uma vez as orientações descritas na legislação são referentes à concessão do CEBAS. No art. 13, inciso II, a determinação é explícita em relação ao nível do atendimento: este deverá

“atender a padrões mínimos de qualidade, aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2009, s.p.).

As principais referências utilizadas pelo MEC, para aferir a qualidade educacional das instituições de ensino, são os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para tanto, as informações são obtidas através de avaliações externas, questionários aplicados a alunos, professores e gestores e pelo cruzamento das informações com os censos educacionais. Nessa perspectiva, o Saeb se constitui, na visão oficial, em um instrumento de monitoramento das políticas públicas educacionais.

Atualmente, o principal parâmetro utilizado pelo Saeb para aferir a qualidade educacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sob a responsabilidade do Inep, o indicador é a expressão de dois componentes: o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações externas de larga escala.

Em se tratando de escolas particulares, o Saeb atua de maneira distinta, em relação às unidades públicas. Enquanto na rede pública a participação das escolas é compulsória¹⁴, nas instituições particulares, a aplicação das avaliações externas acontece de maneira amostral. Em ambos os casos, os avaliados são alunos do quinto e nono anos do Ensino Fundamental, além dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para estes últimos, o MEC ofereceu, no ano de 2017, a possibilidade de adesão das escolas particulares ao sistema de avaliação.

A proposta do MEC para as escolas particulares era de que a adesão ao processo avaliativo permitiria a possibilidade de avaliação do desempenho de seus alunos, da infraestrutura da escola e, ainda, de sua equipe de educadores. Dessa maneira, estas instituições teriam o seu Ideb calculado pelo Inep. Para a aceitação da proposta, as escolas interessadas deveriam assinar o termo de adesão, disponível no site do MEC, além de efetuar o pagamento de uma taxa proporcional ao número de alunos matriculados.

¹⁴ Não participam das avaliações as turmas com menos de 10 alunos matriculados, as multisseriadas, as destinadas à correção de fluxo, as de Educação Especial Exclusiva, as da Educação de Jovens e Adultos, as do Ensino Médio profissionalizante e também as escolas indígenas que não oferecem o ensino da Língua Portuguesa.

Com a divulgação dos dados relativos ao Ideb de 2017, o Inep apresentou informações referentes às escolas particulares que aderiram ao modelo de avaliação proposto. De acordo com as informações oficiais¹⁵, 851 instituições particulares cumpriram as condições estabelecidas e tiveram o Ideb calculado pelo Inep. O índice geral calculado para estas unidades, referente ao segmento do Ensino Médio, atingiu a pontuação de 5,8, ficando acima dos 3,5 alcançado pela rede pública e abaixo da meta estabelecida para o ano de 2017, que era de 6,7.

Mesmo com a possibilidade instituída pelo MEC para o ano de 2017, ou seja, a consulta ao Ideb das escolas que aderiram ao Saeb, as informações e os dados disponíveis ainda não são suficientes para que seja feita uma análise consistente em relação ao impacto das escolas filantrópicas. Alguns fatores colaboram para essa percepção.

Primeiramente, porque as informações disponíveis tratam de uma amostra transversal, tendo ela, portanto, fragilidades que serão melhor discutidas no quinto capítulo desta tese. Outro ponto a ser considerado é a dificuldade de identificar, entre as escolas participantes da avaliação, quais são as beneficiadas com a certificação de filantrópica.

Como o Inep não faz a diferenciação entre as filantrópicas e as particulares, a opção viável seria cruzar os dados com as informações disponíveis no SisCEBAS¹⁶. Nesse aspecto, há mais um entrave: as informações solicitadas para a identificação das instituições filantrópicas não estão disponibilizadas no relatório do Inep. Para identificarmos uma instituição filantrópica, o sistema exige dados referentes ao CNPJ da mantenedora, assim como da instituição mantida.

Além dessas pontuações, é necessário também considerar que mesmo que as escolas filantrópicas fossem identificadas, não seria possível saber, ao certo, características dos alunos beneficiados. Para que tal situação fosse possível, haveria a necessidade de obtenção de informações internas das instituições filantrópicas.

¹⁵ Disponível em: <http://IDEB.Inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2693054>. Acesso em: 24 out. 2018.

¹⁶ Endereço eletrônico disponibilizado para consulta pública das instituições certificadas como filantrópicas. Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/legislacao-cebas>. Acesso em: 24 out. 2018.

Enquanto na rede pública os dados podem ser analisados por escola, ou até mesmo de forma comparativa entre escolas distintas, tomando como referência aspectos relacionados à rede administrativa, ao corpo docente, ao nível socioeconômico dos alunos, ao nível de gestão, à infraestrutura da escola, entre outros, esta possibilidade não existe para o conjunto das escolas filantrópicas.¹⁷

É importante também destacar que o PNE, definido pela Lei nº 13.005/2014, também destaca a importância do Saeb nos processos de avaliação das políticas públicas (Brasil, 2014a). No art. 11 da lei, consta a orientação de que os dados fornecidos pelo Saeb deverão se constituir em “fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (Brasil, 2014a, s.p.). Como exposto acima, essa realidade não vem ocorrendo nas instituições beneficiadas pela legislação da filantropia.

Pelo conjunto de argumentos aqui expostos, percebe-se a fragilidade dos instrumentos de controle dessa política educacional. Não existem dados consistentes para análises mais aprofundadas sobre o impacto das ações desenvolvidas nas escolas filantrópicas. Oficialmente, os números relativos à quantidade de bolsistas atendidos decorrem de uma estimativa que, como demonstrado, é passível de erros. Nos aspectos relativos à qualidade do serviço prestado, o quadro é ainda mais preocupante.

O relatório produzido pelo Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (Fonif, 2016) enfatiza que o serviço prestado pelas entidades certificadas poderia ser classificado como sendo de “qualidade superior e excelência” (Fonif, 2016, p.5), porém, não são apresentadas evidências para tal afirmação. A relação entre os valores classificados pelo relatório como “tangíveis” e “intangíveis” não guardam critérios de confiabilidade.

A alteração conduzida pelo Inep, permitindo a participação dos alunos concluintes do Ensino Médio das escolas particulares no Saeb, se constitui em um fator de maior transparência em relação à qualidade do serviço prestado por estas instituições. Entretanto, o conjunto de informações fornecidas, em relação ao Ideb de 2017, não é suficiente para a avaliação

¹⁷ Nesse aspecto, a inclusão de uma distinção entre as unidades particulares e as filantrópicas já se constituiria em um avanço.

da eficácia da política de concessão de bolsas de estudos por escolas filantrópicas.

Mesmo que estas escolas venham a aderir ao programa de avaliações do Ensino Médio, como no modelo proposto pelo MEC para o ano de 2017, o índice médio, a ser divulgado pelo Inep, não será suficiente para distinguir a presença de equidades ou desigualdades de desempenho (Soares & Alves, 2013) entre alunos pagantes e bolsistas.

Como podemos perceber, o campo de pesquisa, relacionado aos impactos da Certificação de Entidades Beneficentes em Educação, é incipiente e permeado de dúvidas. Se por um lado as questões relacionadas à gestão ou até mesmo as críticas à política instituída têm se mostrado promissoras, o mesmo não pode ser afirmado em relação ao efeito dessas ações.

As informações relevantes estão relacionadas ao montante da isenção fiscal concedida; ao número de entidades certificadas pelo CEBAS; e à possibilidade de consulta ao Ideb/Ensino Médio de algumas das escolas particulares. Esse conjunto de dados não é consistente para a avaliação do efeito da política. Para tal, seria imprescindível detalhar, entre outros aspectos, o quantitativo de bolsas oferecidas; o perfil socioeconômico dos beneficiados; em qual segmento estes alunos estão matriculados; e, ainda, os dados sobre o desempenho dos bolsistas.

Em um cenário no qual informações macro não estão disponibilizadas, avaliar o impacto da política pública se apresenta como um desafio necessário. Uma alternativa viável seria a realização de pesquisas em contextos específicos. As informações coletadas, a partir de uma determinada instituição beneficente, podem vir a se constituir em dados consistentes, confiáveis e passíveis de análises criteriosas, embora sem pretensão de generalização. Portanto, defender a qualidade do serviço oferecido por instituições detentoras do CEBAS Educação, sem dados concretos, é um exercício de dedução baseado no status social alcançado por estas instituições.

Na tentativa de enfrentar o desafio de analisar a eficácia das ações desenvolvidas por instituições filantrópicas, além dos efeitos da política pública no desempenho dos alunos beneficiados, passo a contextualizar o

campo de investigação onde a pesquisa será realizada. Por fim, serão feitos apontamentos, assim como apropriações teóricas e metodológicas que possam contribuir para a concretização dos objetivos propostos.

5

A eficácia e a equidade nas práticas escolares

No Brasil, uma série de estudos realizados a partir dos dados do Saeb tem reiterado as significativas diferenças nos resultados obtidos pelos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil e relacionado essas diferenças a características como a cor/ raça e o nível socioeconômico do estudante (César & Soares, 2001; Soares & Collares, 2006; Alves, Ortigao & Franco, 2007).

Se, por um lado, a correlação entre características individuais e desempenho escolar está bem estabelecida, estudos sobre eficácia escolar têm mostrado que muitas escolas são capazes de minimizar o impacto dessas características, alcançando resultados mais altos do que o previsto, dadas as condições socioeconômicas dos alunos, sua raça/ cor ou a vulnerabilidade do contexto em que moram (Franco *et al.*, 2007; Alves & Franco, 2008; Soares & Alves, 2013).

Com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, as desigualdades na trajetória e no desempenho dos alunos, segundo suas características sociais e raciais, têm sido evidenciadas e discutidas à luz das desigualdades no acesso aos recursos escolares e a processos pedagógicos e de gestão que impactam a eficácia e a equidade nos resultados dos alunos (Bourdieu, 1998; Coleman, 2008; Brooke & Soares, 2008; Mortimore, 1991).

Parte dessa literatura questiona se seria possível promover eficácia escolar sem uma equalização das condições materiais, pedagógicas e de gestão das escolas, remetendo, assim, ao tema da equidade e das características das escolas que têm a capacidade de promovê-la (Simielli, 2015).

Ao constatar a dificuldade de se definir consensualmente um conceito para o termo equidade e, ainda, a complexidade da discussão em torno do assunto, Simielli (2015) apresenta três correntes argumentativas defendidas pelos pesquisadores do campo. A primeira linha faz referência à análise da distribuição de recursos e processos entre subgrupos distintos,

a segunda indica que as observações devem priorizar os resultados escolares alcançados por estudantes de níveis sociais distintos e a terceira percebe a equidade como uma ação pensada em torno dos recursos, processos e desempenho escolar a ser mensurada por indicadores.

Como visto, a questão da equidade educacional não se configura como um tema consensual, nem em sua definição e muito menos em relação à sua aplicabilidade nas políticas públicas educacionais. Por outro lado, um fator em relação ao tema é inquestionável: a quem ela se destina. As ações pedagógicas, pensadas sob o referencial da equidade, devem estar focadas nos estudantes em condições desfavoráveis.

5.1

O alerta da sociologia

Em 1966, as conclusões do Relatório Coleman apontaram para a existência nos Estados Unidos de uma organização escolar fortemente marcada pela segregação racial, como apontado por Gamoran & Long (2007). Contrariando as expectativas oficiais do governo norte-americano, o estudo demonstrou que a disponibilidade de recursos, nas unidades escolares, pouco influenciava no desempenho dos alunos. O fator preponderante para explicar a diferença de resultados deveria ser creditado a aspectos extraescolares e fortemente relacionados à origem social dos estudantes. A partir dessa constatação, Coleman aponta para a baixa eficácia das propostas de intervenção escolar em determinados grupos de minorias étnicas/ raciais¹⁸.

Dentre os estudos que se dedicaram à compreensão do cenário apresentado pelo Relatório Coleman e ao conseqüente impacto das suas considerações, utilizo o realizado por Madaus *et al.* (2008a). Segundo os autores, o documento demonstrava, através de análises estatísticas, que o fator preponderante para o sucesso escolar estava relacionado diretamente

¹⁸ O estudo coordenado por Coleman analisou o desempenho acadêmico de seis grupos étnicos/ raciais, assim definidos: índios americanos, mexicanos, orientais americanos, porto-riquenhos, negros e "a maioria" branca (COLEMAN *et al.*, 1966).

ao “*background*” familiar, tendo pouca relação com a “qualidade material da escola” (MADAUS *et al.*, 2008a, p. 77).

Para além das considerações acerca das conclusões do relatório produzido pelos pesquisadores, esses autores dão destaque especial a dois grandes efeitos no campo das pesquisas educacionais. O primeiro está relacionado ao debate estabelecido acerca da eficácia escolar, que, até então, estava condicionado tão somente à relação entre infraestrutura escolar e aprendizagem. Outro aspecto importante da pesquisa foi introduzir, no debate sobre a temática, a perspectiva de análise de desempenho acadêmico a partir da aplicação de testes padronizados.

Essa perspectiva pouco otimista em relação ao efeito da escola, principalmente para os alunos de baixo nível socioeconômico, também é pauta de discussão entre grupos de sociólogos que se dedicam a estudar o processo de escolarização em outros países. Um dos destaques, nessa empreitada, é, sem dúvidas, Pierre Bourdieu¹⁹, (BOURDIEU, 1998).

Na mesma época da divulgação do Relatório Coleman nos Estados Unidos, o sociólogo francês também coloca em dúvida a função social da instituição escolar. A partir de uma pesquisa realizada anteriormente com Passeron²⁰, que tinha como foco analisar as probabilidades de acesso ao curso superior, em virtude da origem social do pretendente, os autores concluem que “filhos de profissionais liberais e de executivos de nível superior tinham quase 42 vezes mais chances de ingressar na Universidade do que os filhos de trabalhadores” (Masson, 2014, p. 101).

Nessa perspectiva, Bourdieu desmistifica a tese da “escola libertadora” e passa a considerá-la como uma das instituições “mais eficazes de conservação social” (Bourdieu, 1998, p. 41). Em sua argumentação, o autor desqualifica a explicação do sucesso escolar pelo argumento do dom individual, passando a considerar, como resultado da escolarização, a combinação entre o capital cultural e o “*ethos* de classe”.

Uma das maiores contribuições dos estudos capitaneados por Coleman (2008) e por Bourdieu (1998) foi a introdução do conceito de

¹⁹ *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, aponta questões que passarão a dominar as argumentações do autor.

²⁰ Obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *Les Hérités*, publicada no ano de 1964.

capital cultural e a sua relação com o aprendizado escolar. De acordo com Bonamino *et al.* (2010), os resultados empíricos já apontavam para a limitação do capital econômico como explicação das desigualdades no desempenho escolar. Os estudos empreendidos pelos sociólogos citados acima, mesmo tendo sido elaborados sob referenciais teóricos distintos, ampliaram essa consideração e incluíram, nas análises que relacionavam a origem socioeconômica ao desempenho escolar, um destaque importante para o capital social e cultural dos alunos.

5.2

A reação do campo educacional

O conjunto de considerações apontadas por estudos como o de Coleman (2008) e Bourdieu (1998), ao mesmo tempo em que estabelece um certo clima de desânimo em relação à capacidade social da instituição escolar, também contribui para a elaboração de um próspero referencial teórico para estudos sobre a eficácia escolar.

Gamoran & Long (2007) são enfáticos ao negarem as afirmativas produzidas após a divulgação do Relatório Coleman sobre a ineficácia escolar. Consideram que as descobertas são relevantes, mas que pesquisas subsequentes demonstraram a importância da escola na aprendizagem do aluno.

De acordo com Madaus *et al.* (2008a), a partir de 1970, a “batalha” sobre a eficácia escolar se estabelece. De um lado, estavam os defensores dos argumentos empíricos, do período, sobre a pouca significância da ação escolar no desempenho dos alunos. De outro, aqueles “que não podiam aceitar a evidência da pesquisa, pois esta ia contra as crenças, já há muito estabelecidas, em relação à eficácia da escola” (MADAUS *et al.*, 2008a, p. 87).

Os argumentos dos defensores da eficácia escolar começam a ganhar corpo a partir do momento em que as pesquisas passam a focalizar processos escolares e novas estratégias para a avaliação do efeito das práticas escolares. Nessa vertente, a concepção do “uso do modelo de produção do tipo insumos e resultados” (MADAUS *et al.*, 2008b, p. 112)

começa a perder a sua hegemonia. Diante disso, outras possibilidades de análise se estabelecem.

Com o incremento de pesquisas na área, alguns pesquisadores se empenharam em traçar aspectos relevantes do campo da investigação em seus países. Uma dessas publicações é “As características-chave das escolas eficazes” (Sammons, 2008), em que a pesquisadora analisou e identificou os fatores apontados como cruciais para a compreensão dos estudos sobre a eficácia escolar no Reino Unido.

Assim sendo, ela identificou onze fatores, dependentes e associados, que poderiam fornecer uma melhor compreensão sobre os possíveis aspectos para a efetivação da eficácia escolar. São eles:

[...] liderança profissional, objetivos e visão compartilhada, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola e uma organização voltada para a aprendizagem²¹ (Sammons, 2008, p. 351).

Ao encerrar a apresentação de algumas características das pesquisas internacionais sobre a questão, considero importante destacar uma observação que pode vir a ser útil na pesquisa proposta. Eis o alerta: pesquisas sobre o efeito escola “em países desenvolvidos provavelmente dizem muito pouco sobre os efeitos dos recursos escolares em países em desenvolvimento” (Gamoran & Long; 2007, p. 3). Tal afirmação se torna relevante a partir da constatação de que, em países desenvolvidos, a relação entre recursos e efeitos escolares já se encontra estabelecida e equilibrada, enquanto em realidades mais desiguais, a distribuição dos recursos tende a acompanhar o quadro da diversidade socioeconômica local.

²¹ Em seu artigo, a autora indica as referências de cada fator e fornece explicações detalhadas sobre cada um deles.

5.3

O efeito escola na realidade brasileira

É fato que a literatura e as pesquisas sobre o efeito escola estão mais avançadas em determinados contextos internacionais do que na produção brasileira. Em nosso país, essa discussão só ganha corpo a partir da década de 1990, e as bases para as pesquisas sobre eficácia e efeitos da escola começam a se materializar a partir do ano de 1990, com a implementação do Saeb. Nesse período, as informações obtidas eram limitadas, pois os questionários aplicados só forneciam informações sobre os professores e diretores, negligenciando informações sobre a origem socioeconômica dos alunos.

A preocupação em obter dados mais detalhados sobre as características extraescolares e suas relações com o desempenho escolar somente se materializa no ano de 1995, quando os questionários aplicados aos discentes passaram a registrar informações “sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos” (Bonamino & Franco, 1999, p. 114).

De posse das informações fornecidas pelo Saeb, as pesquisas sobre a eficácia escolar se ampliaram. Como exemplo, utilizo a investigação realizada por Franco *et al.* (2007), na qual o foco era identificar relações entre fatores intraescolares e o desempenho das escolas, usando como referência os testes de Matemática, aplicados aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, atual 5º ano, no ano de 2001.

Nesse estudo, os autores compilaram as informações sobre o tema, disponibilizadas em pesquisas nacionais, e apresentaram uma proposta de categorização de fatores intraescolares favoráveis à eficácia escolar. Nessa perspectiva, foram agrupados os seguintes elementos: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; e ênfase pedagógica.²²

Como resultado da investigação, os autores “ênfatizam que a escola faz diferença” (Franco *et al.*, 2007, p. 294) e dão destaque especial a três

²² Informações detalhadas sobre essas categorias foram descritas no artigo referenciado.

aspectos determinantes na melhoria do desempenho das escolas, sendo eles: o estabelecimento de um “clima acadêmico”; o modelo de liderança exercida pelos diretores; e a disponibilidade de recursos.

Para os autores, o clima acadêmico de uma unidade pode ser definido a partir de um conjunto de características relacionadas à ênfase acadêmica. Em unidades com esse perfil, as práticas pedagógicas priorizam a relação ensino/ aprendizagem. Algumas das características apontadas como exitosas foram: a prática de atribuir e corrigir atividades para casa, o nível de exigência dos professores e os baixos índices de absenteísmo docente e discente.

Nesse mesmo estudo, os autores fazem um alerta com relação às práticas e políticas educacionais focadas no incremento dos índices médios de desempenho escolar. Essas ações podem ser satisfatórias para a elevação do índice de aprendizagem médio e facilmente observáveis no momento da divulgação dos resultados. Entretanto, análises mais apuradas devem ser empreendidas, de forma a detectar a equidade dessas práticas.

Ao analisarem a categoria clima acadêmico como um dos fatores importantes no efeito escola, Franco *et al.* (2007) demonstraram que duas variáveis observadas, o dever de casa e a biblioteca em sala de aula, promoviam a “qualidade”, ou seja, o aumento no nível médio, porém, elas não eram equitativas. Essas práticas não eram eficazes para os alunos de baixo nível socioeconômico, “gerando, assim, desigualdade dentro da escola” (Franco *et al.*, 2007, p. 291).

Um dos principais referenciais utilizados para a avaliação da eficácia escolar no contexto brasileiro advém do desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Aplicada de maneira censitária e com periodicidade de dois anos, a avaliação abrange estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas que possuam, no mínimo, 20 estudantes cursando as séries envolvidas.

A metodologia utilizada consiste na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática entre os estudantes dos segmentos avaliados acrescidos de informações contextuais obtidas pela aplicação de

questionários respondidos por estudantes, professores das disciplinas de interesse e dos diretores escolares.

A partir de 2007, o monitoramento da educação nacional passa a tomar como referência os resultados do Ideb, divulgado pelo Inep. O cálculo para a obtenção do índice leva em consideração o fluxo escolar e o resultado das avaliações externas nacionais.

Soares & Alves (2013) alertam que o ranqueamento das escolas e a avaliação da qualidade, através da pontuação obtida no Ideb, “não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino” (Soares & Alves, 2013, p. 190). Feita sob essa lógica, para a obtenção de um índice médio, a metodologia pode negligenciar aspectos importantes que devem ser considerados. Entre esses, os autores dão destaque ao nível socioeconômico dos alunos, à infraestrutura da instituição escolar e ao nível de complexidade da gestão.

Em estudo realizado com a base de dados fornecidos pela Prova Brasil, aplicada nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, Soares & Alves (2013) identificaram as escolas públicas que produziram avanços significativos na aprendizagem de seus alunos.

Com os dados fornecidos pelo Saeb, os pesquisadores relacionaram as informações a outras duas medidas, consideradas adequadas para a verificação do efeito escola, sendo uma delas o Ideb e a outra variável, ainda não explorada em análises anteriores, relacionada às despesas municipais com a educação.

Nesse estudo, os autores confirmaram informações já estabelecidas por outros pesquisadores. Segundo essas pesquisas, as diferenças de gênero e de raça/ cor impactam a aprendizagem. Além disso, a forte influência das condições socioeconômicas e da defasagem entre a idade e a série cursada são determinantes para o desempenho escolar. Por fim, o nível socioeconômico do conjunto de alunos influencia no desempenho médio da unidade escolar.

No tocante à alocação dos alunos, os autores refutam as ações de segmentação de alunos de acordo com a condição socioeconômica, tendo em vista que tais ações favorecem o estabelecimento de um contexto com pouca equidade educacional.

Outro dado importante fornecido pela investigação é o de que a correlação entre o custo-aluno de escolas municipais e o desempenho dos alunos é real, embora muito pequena. Essa constatação faz com que os autores destaquem que a utilização eficaz do recurso é mais importante do que o montante empenhado.

Ao analisar o desempenho das unidades escolares, percebeu-se que os resultados satisfatórios de algumas escolas estavam mais relacionados à condição socioeconômica dos alunos do que às práticas escolares implementadas. Por outro lado, percebeu-se a eficácia de algumas escolas, que atingiram níveis de proficiência acima do esperado, tendo em vista o baixo nível socioeconômico de seu corpo discente.

Além disso, nesse estudo, foi apontado o risco da utilização do Ideb como estratégia única de avaliação do sistema educacional brasileiro. Ao mensurar o nível de proficiência dessa maneira, contextos com alunos de maior nível socioeconômico acabam sendo privilegiados. Ademais, o uso do Ideb como critério de seleção da escola acabaria por produzir a exclusão de outras escolas.

Estudos sobre a eficácia escolar no Ensino Médio ganham relevância na presente investigação. Nessa perspectiva está a pesquisa realizada por Souza (2016), que focaliza o desempenho de alunos do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro e faz uso dos dados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Segundo o autor, a produção científica relacionada a estudos sobre eficácia escolar no Ensino Médio pode ser considerada modesta se comparada ao número de estudos desenvolvidos sob esse enfoque no Ensino Fundamental.

Adotando uma abordagem longitudinal, Souza (2016) comparou o desempenho dos mesmos alunos quando cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010, com as proficiências alcançadas ao término do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2013.

Utilizando a abordagem do valor agregado e a modelagem multinível, que, segundo Soares *et al.* (2017), tem se destacado em estudos voltados para a compreensão de fatores associados ao efeito escola, o autor demonstra que os resultados encontrados em seus estudos confirmam evidências já consolidadas por estudos anteriores. Entre estas, o efeito do

nível socioeconômico na aprendizagem dos alunos; que estudantes do gênero feminino têm desempenho inferior em Matemática e superior em língua portuguesa, quando comparado ao desempenho dos alunos do sexo masculino; que estudantes autodeclarados negros apresentam resultados inferiores aos não negros; entre outras considerações.

Souza (2016) também aponta para aspectos intraescolares relacionados à eficácia e à equidade escolar, dando destaque ao tamanho da escola e às práticas de gestão caracterizadas como democráticas. Em relação ao porte das escolas, a constatação é a de que unidades que atendem em torno de até 700 alunos apresentam melhores resultados nas proficiências de seus alunos do que instituições de maior porte. Sobre a gestão das escolas promotoras de equidade e de eficácia, o estudo evidenciou que modelos com características mais democráticas estão associados ao melhor desempenho dos alunos. Nessas unidades, a liderança do diretor é respaldada no diálogo frequente com toda comunidade educativa, no planejamento realizado de maneira coletiva, na cogestão junto ao colegiado escolar, na informação detalhada prestada aos responsáveis sobre o desempenho dos estudantes e no rigor do cumprimento das normas escolares.

Estudos que tratam da transição do nível médio para os cursos superiores, mais especificamente os que discutem as relações entre o nível socioeconômico e as escolhas das carreiras, complementam as análises sobre a eficácia e equidade discutidas nesta pesquisa. Isto porque estudantes de baixo nível socioeconômico, ao ingressarem em uma escola da rede particular de alto prestígio acadêmico, se confrontam com estratégias acadêmicas que podem alterar o conjunto de oportunidades educacionais ofertadas aos membros das camadas menos favorecidas.

Pesquisas têm demonstrado que a origem social do estudante atua de maneira significativa nas escolhas das carreiras profissionais (Costa & Guedes, 2009; Nogueira, 2012). Em sentido complementar, estudos focados no prestígio escolar revelam que existe uma forte relação entre o *status* da escola e a escolha de carreiras profissionais (Brandão, Mandelert & Paula, 2005; Costa, 2008; Costa & Guedes, 2009).

Para Nogueira (2012), a escolha de um curso superior deve ser compreendida através da interpretação de um conjunto complexo de condicionantes. A partir de uma abordagem macrosociológica, há que se considerar a posição social ocupada pelo candidato, o conjunto de oportunidades de acesso ao nível superior e aspectos relacionados às características do mercado de trabalho. Somam-se às questões apontadas acima as características individuais do estudante, que despertam o interesse por áreas de conhecimento específicas, as expectativas e projetos de vida, a autoimagem como estudante e as informações de que dispõe sobre formas de acesso, cursos ofertados e perspectivas profissionais. Para o autor, a dificuldade central para uma análise sociológica sobre a temática das escolhas de carreiras é compreender de que maneira essas dimensões, origem socioeconômica e trajetória escolar, impactam a decisão dos estudantes.

Em Costa & Guedes (2009), foi levantada a possibilidade da existência de um efeito positivo produzido por escolas de prestígio nas expectativas de estudantes de baixo nível socioeconômico. As ações executadas por essas escolas seriam capazes de minimizar as influências do contexto de origem dos estudantes em suas trajetórias e escolhas escolares. Segundo os autores, as oportunidades escolares disponibilizadas nessas unidades contribuem para “forjar expectativas de futuro dos jovens estudantes, para além dos condicionantes socioeconômicos e culturais” (Costa & Guedes, 2009, p. 103).

Os autores reforçam a importância da escola e argumentam que aspectos ligados às práticas escolares desenvolvidas por escolas de prestígio favorecem a criação de um ambiente escolar motivador entre os alunos. Esse cenário atua como estímulo para que os estudantes façam escolhas mais ambiciosas em relação ao futuro acadêmico.

Ao discutir a trajetória escolar e a transição do nível médio para o superior, Senkevics & Carvalho (2020) apontam que, no ano de 2017, embora a taxa líquida de matrícula²³ no Ensino Médio correspondesse a 91,3% dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 17 anos, esse percentual

²³ A taxa líquida de matrícula identifica a proporção de indivíduos pertencentes a uma faixa etária específica matriculada na etapa de ensino equivalente à sua idade.

não tem se traduzido em melhoria nas oportunidades de acesso aos cursos superiores. Para os autores, essa etapa da escolarização atua como uma barreira para os jovens “pertencentes a segmentos sociais menos privilegiados” (Senkevics & Carvalho, 2020, p. 337).

Se no Ensino Fundamental o fluxo dos estudantes não apresenta grandes retenções, a situação no Ensino Médio segue outra tendência. De acordo com Senkevics & Carvalho (2020), cerca de 25% dos jovens que estão cursando essa etapa não conseguem concluir a Educação Básica. Entre os concluintes, o baixo desempenho em avaliações de larga escala revela a defasagem na proficiência média desses estudantes. Assim exposta a situação, alunos matriculados no Ensino Médio enfrentam dois possíveis entraves relacionados à transição para a fase seguinte: a retenção e a baixa qualidade acadêmica.

Em relação à transição aos cursos superiores, o fator renda familiar é determinante no sucesso da empreitada. De acordo com os autores, 67% dos estudantes de baixa renda não se tornam elegíveis para os processos de ingresso aos cursos superiores; entre os jovens de maior renda, a retenção é de 15% (Senkevics & Carvalho, 2020).

Na parcela da juventude de baixa renda que conclui a formação básica e deseja progredir na escolarização, os processos seletivos para cursos superiores atuam como um filtro com forte viés sobre as características socioeconômicas dos candidatos. Para Carvalhaes & Ribeiro (2019), no momento da escolha do curso universitário, os jovens articulam suas preferências individuais e avaliações objetivas de suas possibilidades para ingressar em cursos mais seletivos. Essa constatação aponta para uma conclusão recorrente em estudos sobre o tema: o incremento do acesso de estudantes de baixa renda ocorre, predominantemente, em carreiras de médio e baixo retorno econômico. Resultados dessa natureza evidenciam a persistência da estratificação horizontal nesse nível de ensino (Mont'alvao, 2011; Carvalhaes & Ribeiro, 2019; Senkevics & Carvalho, 2020).

6

Metodologia

A presente investigação procura se debruçar sobre o fato da instituição filantrópica em análise estar ou não conseguindo promover a qualidade educacional especificamente no seu respectivo grupo de alunos bolsistas. E essa qualidade educacional, por sua vez, será mensurada quanto a duas dimensões específicas: a da eficácia e da equidade. Para a melhor compreensão destas dimensões, o estudo utilizará metodologia mista: quantitativa e qualitativa.

6.1

Metodologia quantitativa

Por eficácia, e em termos instrumentais, entende-se aqui a capacidade da instituição de fornecer resultados maiores ou minimamente adequados de proficiência, conforme mensurados nas avaliações em larga escala. Por sua vez, a equidade corresponde à capacidade da instituição de promover resultados relativamente homogêneos de desempenho entre seus respectivos alunos, de tal modo que o nível socioeconômico dos discentes, ou, melhor dizendo, as suas respectivas variações, não exerçam uma grande influência sobre os resultados de aprendizado.

Portanto, a mensuração dessas dimensões leva-nos também à comparação entre os diferentes grupos de alunos constantes dessa amostra. E, para realizar quantitativamente essa comparação, iremos nos valer de três tipos de testes estatísticos, a saber: a análise de variância, a de regressão linear e o teste do qui-quadrado. Passemos, então, a discorrer um pouco mais detidamente sobre cada um deles.

6.1.1

Análise de variância

A análise de variância, também conhecida por sua abreviatura ANOVA (do inglês, *analysis of variance*), é um teste estatístico que nos

permite avaliar o comportamento de uma variável quantitativa simultaneamente em relação a vários grupos de sujeitos investigados. Dessa forma, é possível calcular dois tipos de variância: a interna e a externa aos grupos. E, com base na comparação entre elas, decide-se, com um grau razoável de certeza, pela validade ou não da hipótese alternativa. Esta última, por sua vez, é adotada ao se constatar que um ou mais desses grupos se destaca significativamente em relação aos demais, quanto à referida variável, possuindo, no caso, uma média acentuadamente maior ou menor que as dos demais grupos (Levine, Berenson, & Stephan, 2000).

A estatística da ANOVA, costumeiramente chamada de F, tem seu respectivo cálculo realizado pela divisão da variância externa pela variância interna aos grupos. A variância externa corresponde à seguinte fórmula:

$$SQ(\text{entre}) = \sum_{j=1}^k n_j (\bar{X}_j - \bar{X})^2$$

Onde o lado esquerdo da equação – SQ(entre) – é igual à soma de quadrados envolvendo k grupos. Já o lado direito da equação acima é um somatório de $j=1, \dots, k$ grupos, onde n_j é a frequência do grupo j , “ \bar{x}_j barra” é a média de cada grupo e “ \bar{x} duas barras” é a média geral, ou seja, a média da amostra como um todo.

Por outro lado, a variância interna – SQ(dentro) – é calculada por meio de um somatório duplo, de tal modo que, primeiro, dentro de cada grupo, somam-se os quadrados das diferenças entre os casos individuais e a média grupal, para depois, somarem-se essas k somas:

$$SQ(\text{dentro}) = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{X}_j)^2$$

As somas interna e externa dos quadrados, por sua vez, fornecem suas respectivas variâncias, do seguinte modo:

$$\text{Var}(\text{entre}) = SQ(\text{entre})/(k-1)$$

$$\text{Var}(\text{dentro}) = \text{SQ}(\text{entre}) / (n - k)$$

Onde $(k - 1)$ e $(n - k)$ são os graus de liberdade de cada variância e n é o número total de sujeitos investigados.

Dessa forma, a estatística F é calculada como:

$$F = \text{Var}(\text{entre}) / \text{Var}(\text{dentro})$$

Percebe-se então que, se F cresce, isso significa que a variância total externa, ou entre os grupos, vai se tornando maior em relação à variância total interna. Por sua vez, F obedece a uma distribuição dependente dos graus de liberdade (associados ao tamanho da amostra). E, nessa distribuição de F , ocorrem diferentes valores-limite, acima dos quais se rejeita a hipótese nula, qual seja, a da igualdade (ao menos aproximada) entre as médias grupais.

O uso da análise de variância é indicado para variáveis do nível de razão ou intervalar. E o caso intervalar é precisamente o que temos aqui, visto que estamos utilizando os resultados de proficiência dos alunos que fizeram o PISM. Trata-se de uma variável quantitativa contínua e com um zero arbitrário. E, uma consequência disso é que, se digamos, uma determinada medida A vale 200 pontos numa escala desse tipo, enquanto que outra medida B vale 100 pontos, então *não* é possível dizer que B possui o “dobro” daquilo que se mede com aquela variável, em relação a A .

A análise de variância é, portanto, um procedimento clássico em estatística e que se adéqua muito bem ao presente caso, se levarmos em conta o fato de que um dos objetivos estatísticos desta tese é justamente comparar as médias dos alunos dos diferentes grupos no PISM.

Mas, ao mesmo tempo, a análise de variância é um teste paramétrico que também conhece certas restrições, ou exigências, para ser realizada. Uma delas é a necessidade das distribuições dos diferentes grupos terem que ser ao menos aproximadamente normais. E isso, por sua vez, torna necessária a remoção de eventuais valores discrepantes (ou *outliers*) das distribuições.

Outra característica da ANOVA, que ela, aliás, compartilha com os testes estatísticos em geral, é que o seu respectivo poder estatístico depende do tamanho da amostra. Em outras palavras, isto quer dizer que,

para se rejeitar uma determinada hipótese nula, os resultados tornam-se mais robustos – mantendo-se inalteradas as demais condições – quando o tamanho da amostra é maior.

No que diz respeito especificamente à tomada de decisões com base nos testes, isso quer dizer que, quando o tamanho da amostra é pequeno, então torna-se mais difícil rejeitar a hipótese nula. E, dessa forma, apenas discrepâncias muito grandes entre as médias dos grupos é que permitiriam a sua respectiva rejeição.

Cabe dizer que o pequeno tamanho da amostra também foi um problema ou limitação com que nos deparamos ao realizarmos a presente investigação. Isto porque as amostras dos grupos com que trabalhamos possuíam, em geral, somente algumas poucas dezenas de alunos. No entanto, quanto a este fato, é preciso salientar dois pontos.

O primeiro deles é que, fazer uma comparação entre médias (como é o caso da análise de variância) é algo que, minimamente, permite uma descrição do comportamento da variável em questão, neste caso, do desempenho dos alunos, conforme mensurado nas suas respectivas notas nas diferentes edições do PISM. E uma descrição como essa é, certamente, fundamental para as análises que pretendemos fazer dos resultados obtidos.

E o segundo ponto é que, mesmo com os testes aqui realizados tendo se tornado bastante exigentes (devido aos relativamente pequenos tamanhos amostrais), ainda assim foi possível observar resultados estatisticamente significativos mesmo em elevados níveis de confiança, como o de 99%. Isso, por sua vez, demonstra o fato de que o comportamento dos diferentes grupos (ou de parte deles) certamente se diferenciava entre si.

Entretanto, se por um lado, é realmente crucial em casos como este, saber se as médias dos grupos estão ou não se diferenciando significativamente umas das outras, por outro lado, outro ponto também muito importante é ir um pouco além, e observar como o comportamento de uma variável de interesse se associa, ou é “explicado” pelo comportamento de outra(s). E é precisamente deste caso que trata a regressão linear, discutida a seguir.

6.1.2

Regressão linear

A regressão linear é um método estatístico que permite estabelecer uma relação quantitativa entre, de um lado, uma variável chamada de dependente e, de outro, uma (ou mais) variável(is) denominada(s) independente(s). Comumente, tanto as variáveis dependentes como as independentes são do nível intervalar ou de razão, muito embora também possa haver casos de variáveis ordinais ou mesmo categóricas ou binárias serem também utilizadas, sendo que, em casos assim, torna-se necessário fazer certas adaptações (Aldrich & Nelson, 1993; Demaris, 1992).

Porém, ainda acerca dessa nomenclatura, é preciso dizer que os termos “dependente” e “independente” para as variáveis envolvidas podem transmitir uma ideia potencialmente enganosa, de que a variável “dependente” é uma “consequência” da independente, ou, em outras palavras, que a variável independente vem a ser uma “causa” das variações observadas na variável dependente. No entanto, isso não pode ser generalizado, porque nem sempre é possível realizar experimentos laboratoriais de causa e efeito capazes de confirmar tal relação, limitação esta que se torna ainda mais evidente nas ciências sociais, inclusive por questões éticas.

A regressão linear está associada ao conceito de correlação linear entre duas variáveis: Y (dependente) e X (independente). A medida da correlação linear, também conhecida como r de Pearson ou ρ (rô), se define como:

$$\rho = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sqrt{\text{var}(X) \cdot \text{var}(Y)}}$$

onde os somatórios são feitos com os i-ésimos casos ($i=1, \dots, n$) observados, x_i e y_i são os valores individuais das variáveis X e Y, e “x barra” e “y barra” são suas respectivas médias. Por sua vez, “cov” e “var” correspondem à covariância e às variâncias de ambas essas variáveis, definidas pela equação acima.

Matematicamente, a correlação linear pode, a princípio, assumir qualquer valor real entre -1 e 1, sendo que, nesses dois extremos, diz-se que a correlação é perfeita. Isso então na prática significa que, conhecendo o valor de uma variável, pode-se obter exatamente o valor da segunda variável. Entretanto, em casos reais, isso não costuma acontecer. Normalmente, correlações de módulo igual a, digamos, 0,6 ou mais são consideradas como relevantes. Por outro lado, correlações próximas de zero apontam para o fato de que as variáveis X e Y não possuem uma associação linear significativa, o que, em outras palavras, quer dizer que elas são independentes entre si (Moore et. al, 2006).

A correlação se associa à regressão porque esta última apenas pode ser utilizada de maneira adequada – por exemplo, para a previsão ou explicação de determinados modelos – quando a correlação for significativamente diferente de zero. Geometricamente, a regressão linear simples é expressa por uma função de primeiro grau, conforme a seguinte equação:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \xi_i$$

Onde Y_i é o valor da variável dependente Y para o sujeito i, β_0 é o coeficiente linear, β_1 é o coeficiente angular, X_i é o valor da variável independente X e ξ_i (ksi i) é o erro aleatório do sujeito i.

O coeficiente linear associa-se à raiz da função, ou seja, ao valor da variável independente y para o qual a variável dependente x vale 0.

Por sua vez, o coeficiente angular mede a inclinação da reta, algo que se calcula por meio da divisão de Δy (ou seja, a diferença entre dois valores de y num dado intervalo) por Δx no mesmo intervalo, conforme se vê na equação a seguir:

$$b = \Delta y / \Delta x = (Y_f - Y_i) / (X_f - X_i)$$

Quanto ao erro aleatório ξ_i , ele se define como a diferença entre o valor predito pelo modelo e o valor real, ou observado. Portanto, erros menores implicam numa menor distância entre a realidade e a previsão, ou seja, uma maior precisão do modelo adotado. Essa precisão, por sua vez,

pode ser mensurada pelo quadrado da correlação linear r^2 , ou “r quadrado”, que corresponde à proporção da variância da variável dependente que está sendo explicada pelo modelo adotado. Neste caso, é comum multiplicar-se r quadrado por 100, a fim de se obter o percentual dessa variância explicada em relação à variância total.

A reta de regressão obtida por esse modelo baseia-se no método dos mínimos quadrados. Por este, é possível inicialmente calcular diversas retas que se ajustam aos dados, cada uma se diferenciando uma da outra através de seus respectivos coeficientes linear e angular. Dessa forma, para cada reta assim traçada, calculam-se os erros ou resíduos (ou seja, as diferenças entre os valores reais e os previstos pelas retas individualmente), elevam-se essas diferenças ao quadrado e realiza-se a soma de todos esses termos quadráticos. Logo, a reta que produzir a menor soma desses quadrados será aquela para a qual os erros ou resíduos são os menores possíveis, o que, em outras palavras, significa que se trata da reta que melhor se ajusta aos dados observados.

Por sua vez, os testes de significância associados à regressão linear procuram aferir o quanto diferente de zero são os coeficientes obtidos a partir dos dados. Neste caso, é comum adotar-se um procedimento-padrão de tomada de decisões, num determinado nível de confiança, como 95 ou 99%. Matematicamente, o teste é realizado dividindo-se o escore obtido pelo seu respectivo erro-padrão, para então se observar a posição da estatística obtida, em relação à distribuição da estatística em questão. No entanto, salienta-se que, em geral, é possível trabalhar com certa flexibilidade quanto a esses valores. Isto porque os níveis de confiança acima mencionadas, na verdade, correspondem a convenções, porém não têm uma propriedade intrínseca ou exclusiva de “significância”.

Em avaliação educacional, é relativamente comum trabalhar com modelos lineares de tal modo que a variável dependente seja representada por y, no eixo vertical de um diagrama cartesiano, enquanto que a variável x, representada no eixo horizontal, corresponderia a algo supostamente associado ao desempenho, de que são exemplos um escore anterior obtido pelo mesmo aluno, na mesma ou em outra disciplina, ou o seu respectivo Inse familiar, o nível de disciplina em sala de aula, de treinamento, o

investimento com a educação por parte de determinadas instâncias educacionais, etc.

Um caso comum, neste sentido, é fazer uma regressão do desempenho em relação ao Inse, no nível do aluno, para depois agregar esses resultados no nível da escola. Neste caso, a interpretação dos parâmetros pode se resumir da seguinte forma: valores maiores do coeficiente linear correspondem a maiores médias de proficiência, significando uma maior eficácia escolar, visto que os resultados médios obtidos pelos alunos são maiores.

Por sua vez, valores mais próximos de zero do coeficiente angular apontam para uma maior equidade educacional, visto que, nestes casos, o índice socioeconômico não exerce um aumento significativo da proficiência. Ou seja, em casos assim, a escola estaria alcançando, ao menos em parte, seu objetivo de “blindar” o seu respectivo ambiente do meio externo, onde as desigualdades socioeconômicas não apenas existem, como também costumam ser bastante significativas (OCDE, 2019).

À semelhança do que já se comentou a respeito da análise de variância, a análise de regressão também depende de um número considerável de casos para se tornar mais robusta, isto é, para aumentar o seu respectivo poder de detectar parâmetros significativamente diferentes de zero quando, de fato, eles o são.

Dessa forma, no presente caso, também se deparou com o problema decorrente do fato de que os dados disponíveis para a análise proposta não foram muito numerosos, o que, por si só, impõe uma dificuldade extra para a detecção de possíveis hipóteses alternativas acerca da amostra em estudo.

Não obstante, no caso da análise de regressão, aconteceu algo análogo ao que se passou com a análise de variância. Ou seja, ainda assim, foi ocasionalmente possível detectar parâmetros estatisticamente significativos, o que, por sua vez, contribuiu para a obtenção de uma visão quantitativa e razoavelmente precisa dos fenômenos observados.

Por outro lado, um ponto na regressão que, de fato, não pôde ser realizado, devido à insuficiência de casos disponíveis, foi a adoção de

procedimentos de modelagem linear hierárquica. Cabe dizer, nesse sentido, que a modelagem hierárquica adequar-se-ia bastante bem às questões tratadas, pelo fato de que o problema estudado, envolvendo alunos e escolas, tipicamente enquadra-se num caso hierárquico, uma vez que os alunos de uma determinada escola tendem a compartilhar entre si determinadas características – associadas, por exemplo, ao ambiente e à gestão escolar – as quais, por sua vez, costumam diferir bastante entre as escolas. Tudo isso se enquadra bem no caso hierárquico porque esta modelagem permite obter retas de regressão, digamos, para as diferentes escolas, de modo a poder mensurar, para cada uma delas, como elas estão se comportando quanto à eficácia e à equidade, mensuradas pelo coeficiente linear e angular de suas respectivas retas (Bryk & Raudenbush, 2002).

Porém, o número restrito de casos com que contamos nesta investigação impossibilitou-nos de usar plenamente um método de análise linear hierárquica. Entretanto, mesmo sabendo dessas limitações, optamos por realizar, a título exploratório, algumas regressões específicas para cada grupo de alunos, segundo análises a serem apresentadas posteriormente neste trabalho.

6.1.3

Teste do qui-quadrado

No presente estudo, além de variáveis quantitativas, de que são exemplos a proficiência dos alunos nas diferentes edições do PISM e também o seu respectivo nível Inse, também foram ocasionalmente consideradas variáveis categóricas, do que é um exemplo a escolha das carreiras de nível superior, por parte dos alunos.

Dessa forma, foi preciso adotar um teste não-paramétrico que se adequasse melhor às características e também restrições impostas por esse tipo de variável. Isso, por sua vez, levou-nos a adotar o teste do qui-quadrado com o propósito de detectar a possível significância de diferenças eventualmente percebidas entre os grupos, no tocante aos cursos escolhidos pelos alunos.

O teste do qui-quadrado, portanto, baseia-se, neste caso específico, na divisão dos alunos segundo dois critérios: por um lado, o grupo ao qual eles pertencem (pagantes ou bolsistas da EF, ou alunos da IFI, IFII ou EE) e, por outro, as suas respectivas opções ao fazerem o PISM, sendo que estas últimas, por sua vez, enquadram-se num número específico de diferentes categorias.

Nesse sentido, caso não houvesse diferenças significativas entre os grupos de alunos quanto à variável de interesse (opção acadêmica), então os percentuais de distribuição dos alunos quanto aos possíveis valores da variável de interesse, seriam aproximadamente iguais em todos os grupos. Por outro lado, caso os percentuais observados se desviem bastante dos valores previstos (com base nessa suposta igualdade dos grupos), então se chega a um resultado estatisticamente significativo, que se interpreta como indicando uma diferença notável de pelo menos um dos grupos em relação aos demais.

Matematicamente, a estatística do qui-quadrado (χ^2) se obtém da seguinte forma (Levine, Berenson, & Stephan, 2000):

$$\chi^2 = \sum \frac{d^2}{e}$$

Onde “e” corresponde ao valor esperado (ou seja, o valor calculado levando-se em conta a igualdade entre os grupos quanto à proporção dos casos da variável de interesse) e “d” é o desvio “o – e”, ou seja, a subtração do valor esperado e em relação ao valor observado o. Por sua vez, o somatório desses termos quadráticos é então realizado para todas as células da tabulação cruzada entre as variáveis.

Levando-se em conta os valores críticos da estatística do qui-quadrado, com base no nível de significância adotado e também no número de graus de liberdade, é possível, então, realizar um teste de significância para a hipótese alternativa, da existência de diferenças significativas entre os grupos de alunos quanto aos grupos de suas respectivas opções acadêmicas.

Em outras palavras, caso a estatística do qui-quadrado seja maior do que o seu respectivo valor-limite, fica-se então com a hipótese alternativa,

pela qual ao menos um dos grupos está se comportando de modo estatisticamente significativo em relação aos demais.

No presente caso, embora o pequeno tamanho amostral tenha imposto valores-limite muito elevados para a aceitação da hipótese alternativa, ainda assim esta chegou a ser validada em alguns casos, o que ressalta o fato de que os grupos de alunos, ou alguns deles, com efeito se distinguem bastante dos demais, no que diz respeito à escolha das carreiras acadêmicas.

As análises decorrentes de metodologias quantitativas serão complementadas por informações qualitativas obtidas através de entrevistas com os estudantes bolsistas e com membros da equipe diretiva da EF. A utilização de metodologia mista tem o objetivo de ampliar a compreensão sobre os processos escolares implementados pela escola investigada.

6.2

Os dados qualitativos

As informações obtidas através de entrevistas com os estudantes e com a equipe diretiva da EF contribuem para complementar e ampliar a compreensão em relação às análises realizadas a partir dos dados quantitativos. Essas informações serão importantes para elucidar os fatores e processos internos da escola que podem impactar o rendimento e a trajetória escolar dos estudantes. Com esse objetivo, foram elaborados roteiros específicos para os estudantes e para os gestores da EF²⁴. A elaboração dos roteiros de entrevistas foi realizada à luz da literatura que trata das características das escolas eficazes. No caso do roteiro elaborado para a equipe gestora, o referencial da eficácia escolar foi complementado por questões baseadas na legislação específica das escolas filantrópicas.

²⁴ As perguntas que serviram como estrutura para as entrevistas estão disponibilizadas nos anexos desta tese.

6.2.1

O roteiro de entrevistas com os estudantes

A coleta de informações qualitativas foi realizada a partir de entrevistas, com parte dos estudantes bolsistas, realizada de maneira remota através do aplicativo WhatsApp. Participaram dessa etapa da pesquisa 14 (quatorze) estudantes que autorizaram a gravação das vídeos chamadas para posterior descrição. O material produzido totalizou 10 horas, 21 minutos e 46 segundos de áudio e um compilado de transcrições de 90 (noventa) páginas.

O roteiro para as entrevistas foi organizado a partir do diálogo com a literatura sobre eficácia escolar no contexto brasileiro. Alves & Franco (2008) analisaram um conjunto de estudos sobre os fatores escolares que fazem a diferença para nossos estudantes da Educação Básica e estes foram agrupados em cinco categorias: recursos escolares, organização e gestão, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Em linha com os principais achados da pesquisa em eficácia escolar no Brasil, uma das dimensões exploradas pelo questionário diz respeito aos recursos escolares disponíveis na instituição e ao uso que os estudantes bolsistas fazem deles. Segundo Alves & Franco (2008), os recursos escolares, em termos de equipamentos disponíveis e conservação dos espaços e dos prédios escolares, atuam como fatores relacionados à eficácia nas escolas brasileiras. Diversas pesquisas reportam efeito positivo da infraestrutura física da escola sobre o desempenho dos alunos, tais como as condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas (Inep, 2001; Franco, Sztajn & Ortigão, 2007; Espósito, Davis & Nunes, 2000).

Os autores sinalizam ainda que, em países desenvolvidos, aspectos relacionados aos recursos escolares não são fatores de eficácia escolar porque a qualidade e a quantidade dos equipamentos, bem como o nível de conservação deles, sofrem poucas variações entre as escolas. Isso porque todas as escolas possuem recursos básicos para o seu funcionamento, o que não acontece no Brasil. Os autores alertam que a simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente de

eficácia escolar: é necessário que eles sejam utilizados de maneira coerente com os propósitos educacionais.

Dada a associação reportada pelas pesquisas entre existência e uso de recursos escolares e eficácia escolar, procuramos investigar a percepção dos estudantes bolsistas sobre a relação dessa dimensão material da instituição filantrópica com suas trajetórias e expectativas escolares.

Em razão disso, itens presentes no questionário respondido pelos estudantes bolsistas averiguam a forma de utilização da biblioteca e dos laboratórios de informática, Física, Química e Biologia existentes na instituição, além de indagar sobre a utilização ou não de outros espaços existentes na escola.

A próxima dimensão explorada pela entrevista está centrada na organização e na gestão da EF. Entre os aspectos considerados nessa categoria, está o tipo de liderança exercida pelo diretor. Em análises feitas a partir dos dados do Saeb (2001), tanto Franco, Sztajn e Ortigão (2007) quanto Soares & Alves (2003) consideram que o fator liderança do gestor, quando ela é reconhecida pela equipe de educadores da unidade escolar, atua de maneira positiva no aprendizado dos estudantes e pode ser compreendido como uma das características das escolas eficazes.

O empenho da direção na condução de práticas escolares exitosas, segundo Lee, Franco & Albernaz (2006) e Soares & Teixeira (2006) atua, por parte da equipe pedagógica, como força motivadora de adesão ao projeto da escola. Nesse caso, a responsabilização coletiva sobre o desempenho dos estudantes atua de maneira positiva na conquista de melhores resultados escolares.

A existência de uma metodologia de trabalho desenvolvida de maneira colaborativa entre os docentes foi relatada por Andrade & Laros (2007) como um dos fatores que atuam de forma positiva na proficiência de estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Soares & Teixeira (2006) discutem a relação entre gestão e eficácia escolar a partir da elaboração de três tipologias de liderança: a gerencial, a conservadora e a democrática. Os melhores resultados dos alunos e uma

maior equidade frente às desigualdades sociais foram observados em escolas conduzidas por gestores com perfil mais democrático.

Apesar de, no caso da instituição investigada, a direção não ser escolhida pela comunidade escolar e sim pelo grupo confessional que administra a instituição, isso não contradiz o fato de que a relação entre a organização e a gestão das escolas com a eficácia escolar se efetiva em um contexto em que a liderança do gestor consegue influenciar a atuação do corpo docente e o seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

A percepção desse comprometimento docente foi investigada junto aos estudantes por meio de itens que abordam a atuação dos diretores e dos coordenadores no cotidiano da escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, a existência de projetos multidisciplinares, a preocupação da equipe docente frente às dificuldades dos estudantes e a colaboração da equipe da escola.

O clima acadêmico é descrito por Alves e Franco (2008) como sendo outro dos fatores fortemente correlacionados à eficácia escolar. Escolas com clima acadêmico favorável ao aprendizado curricular priorizam em suas práticas ações focadas no ensino e na aprendizagem. O estabelecimento da condição favorável ao aprendizado exige comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar (Franco, Sztajn & Ortigão, 2007; Andrade & Laros, 2007; Costa & Guedes, 2009).

Aspectos relacionados às práticas dos professores, tais como enviar e corrigir atividades para casa e também o cumprimento do currículo, foram apontados por Franco, Sztajn & Ortigão (2007), por Andrade & Laros (2007) e por Soares (2007) como fatores associados à melhoria do desempenho dos alunos.

Andrade & Laros (2007) investigaram fatores escolares de eficácia no Ensino Médio e concluíram que 17% da variância no desempenho dos estudantes podem ser imputados ao nível da escola. Entre as variáveis, “o aluno faz dever de casa” foi uma das que se mostraram estatisticamente significativas. Outras variáveis, como clima positivo dentro da sala de aula, respeito e disciplina também foram destacadas pelos autores.

Outras dimensões da prática docente também contribuem para a efetivação de um clima acadêmico favorável ao aprendizado. Soares (2003) destaca o efeito positivo de professores que se mostram interessados e dedicados na condução das suas atividades e que atuam com elevado nível de exigência no cumprimento das tarefas delegadas aos estudantes.

Contrariamente, o absenteísmo docente foi apontado como uma das variáveis com maior efeito negativo no desempenho dos estudantes. Lee, Franco & Albernaz (2006) demonstraram que, em escolas com elevado índice de ausência de professores, o desempenho médio é afetado negativamente. Outra consequência dessa situação é que o efeito do nível socioeconômico dos alunos sobre seus resultados escolares se amplia.

Em estudos sobre prestígio das instituições de ensino, o clima escolar tem sido reportado como um dos critérios observados por familiares com alta mobilização escolar (Costa & Guedes, 2009; Costa, 2010; Costa & Koslinski, 2006). Os pesquisadores discutem o impacto da existência de um clima acadêmico favorável sobre o rendimento dos estudantes. A relação clima escolar e ganhos de desempenho pode ser observada entre os alunos que ajustam seus comportamentos para atender às demandas da escola.

Os pesquisadores também relataram que, entre os alunos que se dizem identificados com as práticas e demandas de escolas com esse perfil, existe uma declaração de satisfação com os padrões de relacionamento entre e com os membros da comunidade educativa, um sentimento declarado de pertencimento ao grupo e o relato de prazer e orgulho por estar matriculado em uma escola de prestígio.

Em linha com esses estudos, o roteiro investiga temas como o nível de exigências dos professores, a prática dos exercícios para casa, o cumprimento do programa escolar, o nível de interesse e de preocupação dos professores com o desempenho dos alunos e os sentimentos pessoais em relação à escola.

Outra dimensão a ser explorada pelo roteiro está relacionada à formação e ao salário docente. Quando a variável qualidade do trabalho docente é elaborada a partir da formação acadêmica dos professores, nota-

se a contribuição da formação inicial e continuada no desempenho dos alunos. Correlação semelhante é percebida com relação à satisfação salarial dos professores (Albernaz, Ferreira & Franco, 2002). Soares & Alves (2003) também apontam a qualidade dos professores como condição para a existência de contextos educacionais mais eficazes. A experiência dos professores foi apontada em Andrade & Laros (2007) como uma das variáveis no nível da escola que contribuem para explicar a diferença de desempenho entre estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Alves & Franco (2008) consideram que ainda são escassos os estudos sobre o efeito professor no Brasil, e apontam que “a significância estatística dos achados pode não ser tão robusta” (Alves & Franco, 2008, p. 496) se comparada aos outros fatores já apresentados.

A próxima dimensão explorada no roteiro da entrevista com os estudantes é a ênfase pedagógica. Alves & Franco (2008) investigaram práticas pedagógicas de professores de Matemática e sua associação como o desempenho dos alunos e concluíram que alunos que estudam com professores que enfatizam nas suas aulas a mobilização de raciocínios de alta ordem e a aprendizagem ativa têm melhor desempenho no Saeb. Em estudo realizado por Sammons (2008), a ênfase pedagógica foi tratada como “concentração no ensino e na aprendizagem” (Sammons, 2008, p. 359) e suas características foram agrupadas em três subcategorias: maximização do tempo de aprendizagem, ênfase acadêmica e foco no desempenho.

O tempo dedicado às atividades diretamente ligadas às práticas de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos pode ser quantificado a partir da organização curricular proposta pela escola, pelo tempo que os professores dedicam às atividades pedagógicas no interior da sala de aula, pela pontualidade no início e no término das aulas, pelo tempo perdido para iniciar as aulas ou pela quantidade de vezes em que a atividade é interrompida por fatores externos à sala de aula.

Também fazem parte do fator ênfase pedagógica o alto nível de comprometimento dos estudantes em sala de aula, a adequação da qualidade e quantidade dos deveres para casa, a distribuição, correção e

feedback dos professores em relação a essas atividades e aspectos diretamente relacionados ao domínio do conteúdo pelo professor.

A última categoria contemplada no questionário diz respeito ao prestígio escolar, cujo efeito positivo no desempenho dos estudantes matriculados tem sido relatado em estudos nacionais (Costa & Koslinski, 2006; Costa & Guedes, 2009).

Em estudo realizado em unidades de alto prestígio da rede particular, Brandão, Mandelert & Paula (2005) investigam as percepções dos estudantes sobre o clima escolar, sobre as relações entre pares, sobre a dedicação da equipe de professores, sobre a disposição dos professores para esclarecer as dúvidas dos alunos e sobre a abertura de espaço durante as aulas para que os alunos expressem suas opiniões pessoais.

Andrade & Laros (2007) e Costa & Guedes (2009) também apontam para a importância de se investigar aspectos relacionados à mobilização escolar do estudante e de seus familiares, o que levou à inclusão no questionário de itens referentes às razões de matrícula na EF, o sentimento como aluno da escola e os apoios e dificuldades enfrentados.

O roteiro com as perguntas feitas aos estudantes bolsistas da EF pode ser consultado no anexo B.

6.2.2

O roteiro de entrevista com a equipe diretiva da escola filantrópica

O roteiro proposto para a entrevista com a equipe diretiva da EF foi elaborado para englobar três dimensões de interesse do estudo. A primeira está diretamente relacionada às relações estabelecidas pela comunidade educativa da escola; outra dimensão está centrada nos processos de aprendizagem dos estudantes bolsistas; e uma terceira dimensão guarda vínculo com a organização da escola para atendimento desse segmento específico de estudantes.

Estudos dedicados a identificar características intraescolares vinculadas às escolas eficazes têm apontado para a importância da ação dos gestores no estabelecimento de vínculos positivos na condução das atividades pedagógicas. De acordo com Sammons (2008), a principal

característica a ser observada pode ser sintetizada pelo tipo de liderança exercida pelo diretor em sua comunidade escolar. Para o autor, essa característica está relacionada às qualidades individuais do ocupante do cargo somadas a aspectos como: papéis desempenhados, estilos administrativos, sua percepção em relação à visão, aos valores e aos objetivos da escola, e também acerca da disponibilidade para mudanças nos processos escolares. O autor aponta para um estilo marcado por uma liderança firme e objetiva, pela promoção de uma gestão participativa que busque compartilhar as responsabilidades entre os membros da equipe diretiva e estimular o envolvimento dos professores nas tomadas de decisão. Outra característica apontada pelo autor guarda relação com uma liderança conquistada a partir do seu conhecimento sobre o fazer pedagógico. Para Sammons (2008), o diretor é o “agente-chave” para a promoção da eficácia escolar.

Ao tomar como referência a literatura que investiga os efeitos das ações escolares no contexto brasileiro, Alves & Franco (2008) classificaram a organização e a gestão das unidades como alguns dos fatores associados à eficácia escolar. Dentre as características dos gestores apontadas como de efeito positivo em relação ao desempenho dos alunos foram elencadas a dedicação dos profissionais às suas atribuições, o reconhecimento dos professores da capacidade de liderança dos gestores e estilos de gestão mais alinhados a concepções de modelos percebidos como “mais democráticos”. Para os autores, direções escolares que pautam suas ações dentro desses referenciais contribuem para a eficácia escolar.

Ao buscar possíveis relações entre os perfis dos diretores e o ganho no rendimento dos estudantes, Soares & Teixeira (2006) enfatizaram que o fator decisivo para a proficiência da escola e dos alunos está mais atrelado à atuação dos professores do que propriamente da direção escolar; entretanto, argumentam que a organização interna e o estabelecimento de condições propícias para a eficácia escolar guardam relação com a forma como o diretor conduz suas atividades no interior da unidade.

Sobre os estilos de gestão, habitualmente classificados pela literatura como gerencial, conservador ou democrático, Soares & Teixeira (2006) constataam que grande parte dos gestores avaliados pelo estudo se apresentam como alinhados ao modelo de gestão democrática. Os autores consideram, porém, que esse perfil é multifacetado e que características amplamente democráticas não estão presentes em todos que se consideraram como tal. Feitas essas ressalvas, os autores concluíram que gestões com esse perfil atuam de maneira positiva tanto em relação à proficiência quanto à equidade.

Em relação à dimensão da aprendizagem, a atuação dos gestores, para Soares & Teixeira (2006), assume uma função indireta, mas relevante ou, como dito metaforicamente, “um trabalho de bastidores” (Oliveira & Carvalho, 2018, p.5). Aspectos como a organização curricular, o estímulo à aprendizagem, o acompanhamento do desempenho dos alunos, o clima acadêmico estabelecido pela prioridade da equipe pedagógica em relação ao ensino e à aprendizagem, o estímulo dado aos professores para que empreendam ações exitosas, entre outras ações cotidianas, são aspectos apontados por Alves & Franco (2008) como fatores associados à eficácia escolar no contexto nacional.

Ainda relacionados à dimensão da aprendizagem, estudos que tratam do clima escolar em unidades de alto prestígio da rede particular associam essa característica ao desempenho dos alunos (Brandão, Mandelert & Paula, 2005). Entre os aspectos apontados como de efeito positivo, foram elencadas a boa relação entre os pares, a mesma condição em relação aos professores, a satisfação e a sensação de pertencimento à escola, a confiança depositada pelos responsáveis no trabalho da escola e a abertura da instituição para a escuta dos posicionamentos dos alunos.

Outro fator com alta correlação com a eficácia escolar está associado ao perfil dos professores que lecionam na escola. Para Alves & Franco (2008), professores que impactaram de maneira positiva a aprendizagem dos alunos possuem formação adequada, bons salários e experiência profissional.

Para contemplar a dimensão da aprendizagem, os diretores da EF serão indagados sobre temas relacionados às expectativas acadêmicas em

relação ao grupo dos estudantes bolsistas, a organização curricular adotada para atendimento desses alunos, os processos de escolhas dos professores, as formas de acompanhamento dos rendimentos dos estudantes e de monitoramento do trabalho dos professores, estratégias adotadas para o acolhimento dos alunos bolsistas e os níveis de reprovação nesse segmento, entre outras questões.

A terceira dimensão do roteiro está relacionada à organização proposta pela escola para atender aos estudantes beneficiados com a bolsa de estudos. Determinadas estratégias atendem ao que Rawls (2003) compreende como “princípio da diferença”, condição favorável para a implementação da igualdade equitativa das oportunidades. Entre elas estão o atendimento aos estudantes de baixa renda em jornada de tempo integral, o recebimento de vale transporte, alimentação, material didático e uniforme. Análise similar pode ser feita em relação a Dubet (2004) quando este aponta para estratégias de “discriminação positiva” (Dubet, 2004, p. 545), que visam reduzir ou anular os efeitos das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Como dito em momento anterior, a política da escola é amparada pela lei nº 12.101/2009 (Brasil, 2009), que define alternativas para ingresso de estudantes bolsistas nas instituições filantrópicas. O que se percebe na escola investigada é que a proposta implementada busca atender ao segmento de alunos de menor renda, visto que a legislação permite o fornecimento de bolsas parciais de 50% para alunos de maior renda familiar. Outros dois aspectos a serem considerados são a opção da escola pelo ensino de tempo integral e a escolha pela redução no número de vagas em favor de benefícios extras ofertados aos alunos de menor renda. Estes também são critérios apontados como alternativas e não como imposições da lei.

Sobre a dimensão da organização da escola, o roteiro proposto tem o objetivo de colher informações relativas ao histórico da escola em relação ao atendimento aos bolsistas, sobre os objetivos e expectativas em relação à proposta pedagógica implementada, conhecer as estratégias adotadas pela escola para divulgar o programa, as razões para implementação da jornada de tempo integral e da concessão dos benefícios adicionais, os

desafios e limitações impostos pela política da filantropia e a visão dos gestores sobre os efeitos das ações propostas pela escola nesse segmento. O roteiro da entrevista com os gestores da EF está disponível no anexo C.

No complemento da argumentação em relação à metodologia da pesquisa serão apresentadas as estratégias adotadas para a condução de um estudo sobre eficácia e equidade escolar com desenho longitudinal. Entre as informações explicitadas, estarão a forma de avaliação adotada pela UFJF no PISM, os critérios para a escolha das escolas, considerações sobre os alunos acompanhados e a proposta de entrevista para a obtenção dos dados contextuais dos estudantes.

6.3

Considerações sobre o programa de Ingresso Seletivo Misto

O PISM tem um desenho longitudinal que coleta dados cognitivos dos estudantes em três ocasiões. A proposta inicial para a investigação era utilizar a base de dados da UFJF em relação ao PISM triênio 2017-2019. Esta opção teve que ser desconsiderada a partir da negativa da universidade em fornecer estas informações²⁵. Descartada essa possibilidade, selecionamos para a pesquisa escolas cujos alunos foram acompanhados durante três anos pelo PISM, a partir do ano de 2017, quando eles cursavam o 1º ano do Ensino Médio. No primeiro ano, os alunos foram submetidos a testes com questões objetivas e discursivas de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História, Matemática, Física, Química e Biologia no final do ano letivo de 2017. No segundo ano, novos testes foram aplicados ao final do ano letivo de 2018. Na última fase de coleta de dados, ao final do ano de 2019, novos testes foram aplicados ao segmento de alunos investigados. Nessa fase, a organização da avaliação é específica e será explicitada abaixo.

²⁵ Em 06/10/2019 solicitei, por email, à Coordenação Geral de Processos Seletivos da UFJF o acesso aos dados do PISM e a resposta foi que a base de dados era sigilosa.

Os objetivos do PISM-UFJF, assim como os do Enem, são diferentes das finalidades das avaliações em larga escala conduzidas pelo Inep ou pelos sistemas estaduais de ensino, e isso tem implicações para a motivação dos alunos para participar desses exames. Enquanto nas avaliações da qualidade da Educação Básica a motivação dos estudantes para responder os testes costuma ser baixa, no caso do PISM, o resultado obtido pelo estudante na prova pode significar a aprovação ou a reprovação em um processo seletivo para acesso a uma universidade pública.

O PISM é um dos processos seletivos para ingresso na UFJF, que conta com a reserva de 50% das vagas dos cursos superiores oferecidos por essa universidade. A seleção consiste na realização de três avaliações, anuais e consecutivas, aplicadas ao final de cada período letivo do Ensino Médio.

Nas duas primeiras avaliações, PISM I e PISM II, o modelo de avaliação é idêntico para todos os candidatos. Nessas fases, os estudantes são submetidos a questões objetivas e subjetivas de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Matemática, Química, Biologia, Física e História. Os candidatos respondem a cinco questões objetivas de cada conteúdo e, na parte discursiva, respondem a duas questões para cada área de conhecimento.

Na última fase do processo, PISM III, a configuração das avaliações é feita de maneira distinta. Em relação às questões objetivas, a organização é semelhante às fases anteriores e a avaliação é aplicada ao conjunto de estudantes inscritos no processo seletivo. A mudança acontece na aplicação das questões discursivas. Nessa fase do PISM, os candidatos são avaliados nas questões discursivas de acordo com a sua escolha dentre os cursos oferecidos pela UFJF. O Edital 05/2017 da UFJF distribui o conjunto de cursos ofertados na graduação em quatro áreas de interesse: Economia e Administração; Ciências Exatas; Ciências Humanas; e área da Saúde (UFJF, 2017).

No conjunto de questões discursivas, a única área de conhecimento contemplada para todos os candidatos é a Língua Portuguesa. Os candidatos da área de Economia e Administração complementam suas avaliações com questões de Matemática, Geografia, História, Sociologia e

Filosofia; os da área das Ciências Exatas, com Matemática, Física e Química; os da área de Humanas são avaliados em Literatura, Sociologia, Geografia, História e Filosofia; e os da área da Saúde, em Biologia, Física e Química. Nota-se, no PISM III, a inclusão de questões discursivas de Filosofia e Sociologia para os candidatos aos cursos da área de Economia e Administração e para os da área de Humanas.

A distribuição dos pontos no PISM I e PISM II é feita de maneira idêntica e organizada para atender a todos os candidatos inscritos no processo. Dentre as 40 questões objetivas, 5 para cada área de conhecimento, cada acerto vale um ponto, podendo o candidato totalizar 40 pontos nessa parte da avaliação. Na parte discursiva, os candidatos devem responder a 2 questões por área de conhecimento, com valor máximo de cinco pontos para cada uma delas, podendo totalizar mais 80 pontos ao somatório de sua nota. Nessas duas etapas, a nota máxima a ser alcançada pelos candidatos é de 120 pontos, 40 nas questões objetivas e 80 nas discursivas.

Na terceira fase do processo seletivo, o PISM III, a pontuação alcançada pelos candidatos nas questões objetivas é feita de maneira semelhante às fases anteriores, ou seja, a nota máxima obtida será de 40 pontos. A diferenciação ocorre no conjunto das questões discursivas.

Além do fato de os candidatos realizarem avaliações distintas, pois as questões estão relacionadas aos cursos pretendidos por eles, algumas especificidades dessa fase devem ser consideradas. Nela, o candidato será eliminado do processo seletivo caso não pontue em qualquer uma das áreas avaliadas, e a pontuação máxima nas questões discursivas ultrapassa os 80 pontos possíveis nas duas fases anteriores, chegando a 100 pontos. Com essa modificação, os candidatos podem alcançar a nota de 140 pontos no PISM III, distribuídas em 40 pontos para as questões objetivas e 100 pontos para as discursivas.

A nota final obtida pelo candidato é resultado da soma de pontos nas três fases do PISM multiplicada pela ponderação definida para cada uma das fases do processo. De acordo com o Edital da Coordenação Geral de Processos Seletivos nº 05/2017 da UFJF (UFJF, 2017), os valores de ponderação para cada uma das fases do processo seletivo estão definidos

em: 2 para a 1ª fase (PISM I); 3 para a 2ª fase (PISM II); e 5 para a última fase (PISM III). A nota final obtida pelo candidato ao término do processo seletivo fica assim representada:

Nota Final = (pontos do PISM I x 2) + (pontos do PISM II x 3) + (pontos do PISM III x 5).

A classificação final dos candidatos e o conseqüente resultado obtido no processo de seleção serão definidos pela ordenação decrescente dos valores individuais alcançados até o limite das vagas disponibilizadas pelo sistema de cotas da UFJF (UFJF, 2012).

A legislação referida acima estipula que metade das vagas aos cursos superiores da UFJF disponibilizados pelo PISM deverá ser destinada a estudantes que cursaram o Ensino Médio, integralmente, em escolas públicas, e a outra metade a candidatos oriundos de escolas da rede privada – condição dos bolsistas da EF. As vagas destinadas aos candidatos ao PISM são distribuídas de acordo com regulamentação que trata da Lei de Cotas. A figura 2 apresenta os critérios para definição dos grupos que concorrerão às vagas oferecidas pela UFJF pelo PISM.²⁶

²⁶ O conselho superior da UFJF estipulou a partir da Resolução 17/2018-CONSU/UFJF a criação do grupo F, destinado a candidatos surdos que ao curso de Letras-Libras (UFJF, 2018).

Figura 2– Critérios para distribuição das vagas no PISM-UFJF

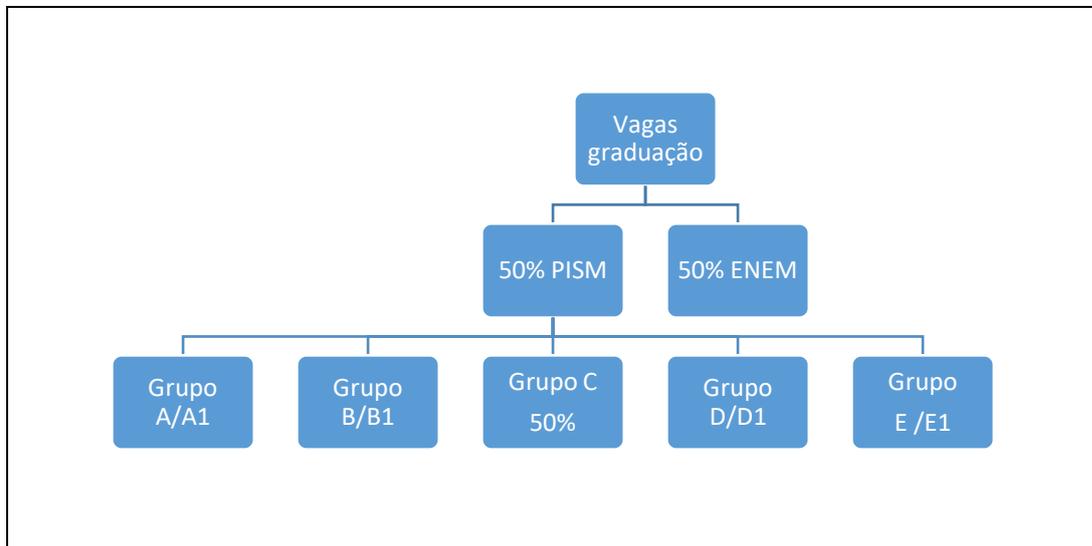
- a) Grupo A: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- b) Grupo A1: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016);
- c) Grupo B: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- d) Grupo B1: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016);
- e) Grupo C: AMPLA CONCORRÊNCIA, independentemente da declaração de renda, de escola, de cor ou de origem racial;
- f) Grupo D: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- g) Grupo D1: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016);
- h) Grupo E: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- i) Grupo E1: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016);
- j) Grupo F: ação afirmativa própria da UFJF (Resolução 17/2018 CONSU/UFJF) que estende os grupos de cotas, destinando vagas a candidatos surdos exclusivamente para o Curso de Letras-Libras.

Fonte: EDITAL 04/2018 - PROGRAMA DE INGRESSO SELETIVO MISTO – PISM (UFJF, 2018).

A Figura 3 contribui para a compreensão da distribuição das vagas de graduação ofertadas pela UFJF. Do total de vagas oferecidas pela universidade, 50% são destinados a candidatos que realizam o ENEM e a outra metade distribuída entre estudante que optam pelo PISM. Em ambos os processos, a dinâmica adotada pela UFJF na definição dos grupos é similar. A figura abaixo representa a distribuição das vagas do PISM. A proporção das vagas reservadas aos pretos, pardos e indígenas e aos

estudantes com deficiência obedecerá aos dados estatísticos mais recentes da população de Minas Gerais divulgados pelo Censo/IBGE.

Figura 3 – Distribuição de vagas pelo PISM-UFJF



Fonte: UFJF (2017).

6.4

As escolas investigadas

Para melhor entender a eficácia da EF junto a estudantes bolsistas, selecionamos um grupo de escolas públicas participantes do PISM cujo contexto social e escolar se assemelha ao da instituição particular pesquisada.

Nesta seção, serão apresentados aspectos gerais sobre as escolas que compõem a amostra da pesquisa. A descrição de características e de indicadores educacionais das unidades será feita a partir de informações disponibilizadas pelo Inep. A caracterização das unidades servirá como parâmetro para análises a serem conduzidas durante a investigação. (Inep, 2020).

Para elaboração da descrição das escolas que compõem a amostra, algumas adequações foram necessárias. A primeira está relacionada à EF, uma vez que as informações disponibilizadas são referentes ao ano de 2017, quando a escola participou, por adesão, do processo avaliativo do Saeb. Para o ano de 2019, essa possibilidade de participação não foi

oferecida às unidades particulares. Nesse cenário, a proposta inicial era utilizar as informações do Saeb 2017 para as outras escolas selecionadas. Entretanto, o Inep não disponibilizou informações sobre uma das escolas públicas que compõe a amostra. Em face da falta de dados dessa escola, a opção foi utilizar dados do Saeb 2019 para o conjunto das escolas públicas e do Saeb 2017 apenas para a EF.

Outra adequação precisou ser feita em relação ao Indicador do nível socioeconômico (Inse) das escolas públicas investigadas. Esse recurso foi necessário em razão da ausência da informação sobre o indicador nos dados do Saeb 2019. Baseado em evidências de que a composição social das escolas se mantém relativamente estável no tempo, a decisão tomada foi fazer uso dos dados disponibilizados na Saeb 2017. Como uma das escolas públicas não teve seus dados disponibilizados no Saeb 2017, o Inse dessa unidade será apresentado com base na informação do Saeb 2015.

Na seleção das escolas participantes do PISM, nos baseamos em quatro indicadores elaborados pelo Inep, a saber: o Inse, o Indicador da Complexidade de Gestão da Escola, o Indicador de Adequação da Formação do Docente e o Indicador de Esforço Docente.

O Inse tem como objetivo situar o corpo discente da unidade escolar nos diversos estratos da hierarquia socioeconômica brasileira. O construto é definido pelo conjunto de informações relacionadas à posse de itens domésticos, à renda e à contratação de serviços familiares e à escolaridade dos pais. A escala utilizada pelo Inep varia de 1 a 6, e as escolas classificadas como do grupo 1 são aquelas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico e as do grupo 6 aquelas que atendem aos alunos de alto nível socioeconômico.

O indicador de complexidade de gestão está relacionado ao porte da escola, ao número de alunos matriculados, ao quantitativo de turmas, aos turnos de atendimento e à diversidade de modalidade/ etapas ofertadas. Para a classificação das escolas, o Inep estipulou 6 níveis de complexidade da gestão, sendo o nível 1 o de menor complexidade e o nível 6 o patamar máximo do construto.

As outras duas informações disponibilizadas pelo Inep estão diretamente relacionadas à formação e à atuação dos professores das unidades escolares, e ambas foram elaboradas com dados do Censo Escolar. O indicador de adequação da formação docente retrata a relação entre a formação do professor e a disciplina que leciona. Para o construto, o Inep estipulou cinco categorias, de acordo com as quais os professores sem formação superior serão inseridos no grupo 1 e, no ponto extremo da classificação, grupo 5, estão inseridos os professores com formação superior em licenciatura na disciplina que lecionam, ou em bacharelado, com complementação pedagógica, na área de atuação.

O indicador do esforço docente sintetiza aspectos relacionados à sobrecarga de trabalho no exercício do magistério e utiliza como parâmetros para sua construção o número de turnos de trabalho, número de escolas, quantitativo de alunos atendidos e as etapas em que o professor atua. Apesar de utilizar uma escala progressiva, indo do nível 1 ao 6, em que professores com menor esforço são alocados no nível 1, o Inep disponibiliza somente o percentual de professores incluídos nos níveis extremos da escala. No segmento que interessa ao estudo, professores do Ensino Médio, o dado disponibilizado faz referência ao quantitativo de professores que ocupam o nível 6 da escala de esforço, ou seja, o grupo de professores dos quais mais é exigido no cumprimento das suas atribuições.

6.5

A escola filantrópica

A instituição oferece à comunidade de Juiz de Fora vagas para estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Do total de 2165 alunos matriculados no ano de 2017, 238 estavam cursando a Educação Infantil; 647 os anos iniciais do Ensino Fundamental; 587 os anos finais; e 693 cursavam o Ensino Médio. No segmento dos estudantes do Ensino Médio estão inseridos os alunos bolsistas da escola – lembrando que esse é o grupo de interesse da pesquisa. Esse é o único segmento atendido em tempo integral e, segundo o Inep, o grupo era constituído por 219

estudantes em 2017. No segmento de nível médio, englobando pagantes e bolsistas, a escola possuía, no ano de 2017, em média, 38,5 alunos por sala de aula.

Esse grupo de estudantes foi o precursor da política de ampliação da jornada na instituição. De acordo com o site da escola, a opção pela modalidade Ensino Médio Integral ratifica a preocupação com indicadores do PNE e tem o objetivo de propiciar oportunidades de aprendizagem através de atividades acadêmicas²⁷.

O acesso desses estudantes à escola se faz através de processo seletivo que envolve uma série de fases, a saber: participação da família em reunião geral, preenchimento de formulário no site da instituição, entrega da documentação solicitada pelo setor de Serviço Social que comprove a condição de elegibilidade ao benefício, entrevista com a assistente social, possibilidade de uma visita na residência do candidato e, como última fase, uma avaliação “de caráter classificatório” nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática²⁸. O regimento da escola destaca que a situação socioeconômica do estudante tem preponderância sobre seu desempenho nas avaliações acadêmicas, mas o documento não explicita os critérios utilizados em relação a esse critério.

Os alunos aprovados no processo seletivo ingressam na escola para cursar o 1º ano do Ensino Médio na modalidade tempo integral com aulas no turno vespertino. Ao término de cada ano letivo, os responsáveis precisam renovar a matrícula para o ano seguinte, comprovando a manutenção da condição de renda familiar. Não havendo a comprovação de renda, o benefício da bolsa é cancelado pela instituição.

Ao ingressarem na escola, os estudantes são alocados em turmas compostas exclusivamente por bolsistas, com carga horária diária de 8 aulas de 50 minutos de segunda a sexta-feira. Este é o único segmento de estudantes da EF que cumpre jornada ampliada. Os pagantes matriculados no Ensino Médio têm 06 aulas de 50 minutos de segunda a sexta-feira e mais 05 aulas de 50 minutos aos sábados. Enquanto alunos bolsistas têm

²⁷ Regimento interno da escola. Regimento. Juiz de Fora, MG, 2018.

²⁸ Edital nº 02/2016- Admissão de novos alunos 2017. Ensino Médio Integral Vespertino. Juiz de Fora, MG, 2018

uma carga semanal de 40 aulas, seus colegas pagantes cumprem jornada de 35 aulas semanais.

Dados oficiais indicam que a escola possui condições satisfatórias em relação à infraestrutura básica definida pelo Inep, como coleta de esgoto, fornecimento de água tratada aos alunos, presença de energia elétrica e prédio escolar. Entre os espaços de aprendizagem e equipamentos relacionados no Censo Escolar, o único item inexistente é a sala de leitura. Sobre a acessibilidade no prédio escolar, a informação é que todas as dependências são acessíveis aos portadores de deficiência.

Ainda no campo da infraestrutura da unidade, foi relatada a presença de aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, 135 computadores para uso dos alunos e, ainda, a existência de internet banda larga na instituição.

O indicador de nível socioeconômico produzido pelo Inep para o ano de 2017 informa que o conjunto médio de estudantes matriculados na escola pertence ao grupo 6. A classificação indica que, em média, o corpo discente é composto por estudantes residentes em moradias de grande porte, possuindo três ou mais quartos de dormir; possuem muitos bens complementares, como dois ou mais computadores, TV por assinatura, um ou dois carros e outros. A renda da família se localiza na faixa de 7 a 20 salários mínimos, e seus responsáveis possuem formação, no mínimo, de nível superior (Brasil, 2015b).

Como o cálculo do Inse é realizado a partir dos dados da média dos estudantes da escola nas séries avaliadas pelo Saeb, o resultado agregado não capta o nível específico em que se encontrariam os alunos bolsistas. Nesse caso, como o acesso à EF na condição de estudante bolsista está subordinado ao critério de a família do candidato possuir baixa renda, é possível deduzir que pelo menos os 10,11% de estudantes bolsistas matriculados na EF em 2017 certamente não se enquadram nesse nível e nem possuem perfil correspondente às características que definem o nível 6 do Inse.

Outro dado fornecido pelo Inep e que contribui com o processo de configuração da escola de interesse para a pesquisa é o indicador de complexidade da gestão. A EF foi incluída no nível 4 de complexidade, o

que a coloca em um nível médio da classificação proposta pelo Inep. Unidades nesse nível possuem entre 150 e 1000 matrículas, com funcionamento em dois ou mais turnos, atendendo a duas ou três etapas e com Ensino Médio como etapa mais elevada²⁹.

Ao apresentar dados relativos ao corpo docente da escola, o Inep indica que 5% dos professores atuantes no Ensino Médio se encontram na condição máxima de esforço para desempenhar suas atividades e, ainda, que a equipe de educadores desse segmento possui a seguinte configuração em relação à adequação de suas formações: 93,7% detêm formação apropriada à disciplina que lecionam; 2,4% possuem bacharelado na disciplina de atuação, porém não são licenciados ou fizeram complementação pedagógica; 2,4% possuem licenciatura distinta da disciplina em que atuam; e 1,5 % do corpo docente possui formação acadêmica distinta.

Sobre o desempenho acadêmico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da instituição, duas bases de dados do Inep serão utilizadas como referência. A primeira é referente ao Ideb 2017³⁰, e a segunda, ao desempenho da escola no Enem 2018.

No ano de 2017, o Inep ofereceu às instituições particulares a possibilidade de adesão voluntária ao modelo de avaliação proposto pelo MEC para alunos concluintes do Ensino Médio. Com a adesão da escola investigada, os dados disponibilizados passam a se constituir em informações relevantes para o estudo.

De acordo com esses dados, as taxas de aprovação no Ensino Médio no ano de 2017 foram as seguintes: 95,2 % no 1º ano; 98,7% no 2º ano; e 100% no 3º ano. Nesse mesmo relatório, o Inep divulgou o indicador de rendimento da instituição. A construção desse índice toma como base a taxa de aprovação dos alunos na etapa analisada. Numa escala que vai de 0 a 1, o índice obtido foi de 0,98.

²⁹ Mesmo sendo classificada como escola que atende de 150 a 1000 alunos, a informação disponível no site do Inep indica que a escola possuía, em 2017, 2165 alunos matriculados. Disponível em: <http://IDEBescola.Inep.gov.br/IDEB/escola/dadosEscola/31074098#grafico-comparacao>. Acesso em: 15 out. 2018.

³⁰ Disponível em: <http://IDEBescola.Inep.gov.br/IDEB/escola/dadosEscola/31074098#grafico-comparacao>. Acesso em: 15 out. 2018.

Sobre o desempenho dos alunos na avaliação do Saeb, o relatório elaborado informa que a média de proficiência nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, padronizadas para o indicador entre 0 e 10, alcançada pela escola foi de 7,37. O Ideb³¹ da escola foi de 7,2. Esse desempenho é superior ao índice nacional médio das escolas particulares, que foi de 5,8, e superior à meta de 6,7 estabelecida pelo MEC para o ano de 2017.

Por mais que o resultado aponte para um rendimento considerável dos alunos na avaliação realizada pelo MEC, a informação não é suficiente para ser utilizada como evidência de eficácia ou de equidade da instituição em relação aos alunos bolsistas, pois os dados dizem respeito ao conjunto dos alunos da escola que participaram do Saeb, e os dados divulgados não possibilitam a identificação de notas individuais.

Outra evidência do desempenho da instituição filantrópica pode ser constatada no Enem do ano de 2018. A escola obteve os seguintes desempenhos médios: 655,3 pontos em Ciências Humanas; 605,4 em Ciências da Natureza; 605,0 em Linguagens e Códigos; 695 em Matemática; e 818,8 em Redação. A média final alcançada pela escola, 680,5, é superior em 30,5 pontos à média das escolas particulares de Juiz de Fora (ENEM, 2018)

³¹ O Ideb é um indicador de qualidade educacional e é calculado a partir da combinação do desempenho dos alunos em Português e Matemática na Prova Brasil com o fluxo escolar (taxa de aprovação).

6.6

As escolas públicas

Os critérios adotados para a escolha das escolas foram os seguintes: ser escola pública da rede estadual ou federal, ter um reconhecido prestígio escolar, possuir infraestrutura equivalente à EF, apresentar nível elevado no indicador de complexidade de gestão, oferecer a modalidade Ensino Médio regular³², apresentar critérios distintos para seleção dos alunos e aceitar aderir ao estudo. Outro critério utilizado foi incluir pelo menos uma unidade que oferecesse ensino em tempo integral.

Entre as unidades convidadas e que atendiam aos critérios estipulados, três escolas públicas da cidade aderiram à proposta de investigação; uma quarta instituição optou por não participar do estudo. Entre as escolas participantes, uma delas pertence à rede estadual, doravante identificada como EE (Escola Estadual) e duas são da rede federal – uma será descrita como IF I e a outra IF II (Instituição Federal I e II). Em uma das escolas da rede federal, a IF I, é oferecido aos estudantes jornada de tempo integral com formação técnica concomitante ao nível médio.

6.6.1

A escola da rede estadual

A EE está localizada na região central de Juiz de Fora e, no ano de 2019, atendia a 1565 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre as escolas investigadas, é a única que recebe seus alunos sem algum tipo de processo seletivo. Nesse sentido, a matrícula é prerrogativa dos residentes próximos à escola e efetivada através do cadastro organizado pela Secretaria Estadual de Educação.

³² Esta condição impede a adesão de escolas públicas municipais, porque as escolas dessa rede só atendem aos estudantes até o 9º ano do Ensino Fundamental. O segmento do Ensino Médio só é atendido na modalidade de supletivo semipresencial.

Sobre a estrutura básica da escola, equipamentos e espaços para aprendizagem, os dados do Inep apontam para a existência de biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet, computadores para utilização dos estudantes, pátios cobertos e descobertos e quadra de esportes descoberta. São inexistentes a sala de leitura e o laboratório de ciências.

Em relação ao Inse, a informação disponibilizada pelo Inep³³ é a de que a escola está classificada como pertencente ao grupo 4. Escolas classificadas nesse nível possuem alunos que, em média, residem em casas dotadas de bens elementares, como: dois a três quartos para dormir, um banheiro, três ou mais celulares, um computador e um carro. Os responsáveis têm renda entre 1,5 a 3 salários mínimos e formação acadêmica que vai do Ensino Médio completo à formação superior (INEP, 2015).

Já o Indicador de complexidade de gestão da escola foi descrito como sendo de nível 6, ou seja, escolas de maior nível de dificuldade de gestão. No caso da escola aqui apresentada, a sua classificação é correspondente às instituições com mais de 500 matrículas, com funcionamento em três turnos, ofertando 4 ou mais etapas de formação e tendo a EJA como fase mais avançada em termos da faixa etária dos estudantes.

Os itens seguintes estão relacionados ao esforço e à capacitação dos professores atuantes no Ensino Médio e são apresentados de maneira semelhante aos relatórios produzidos pelo Inep. A primeira informação, o indicador do esforço docente, mostra que 12,1% dos professores atuantes no Ensino Médio estão posicionados no nível máximo do construto, atendendo mais de 400 estudantes, em três turnos, em duas ou mais etapas de formação e lecionando em duas ou mais escolas. Sobre o indicador de esforço docente, o Inep só disponibiliza os percentuais de professores localizados no nível máximo da escala, não sendo possível identificar a classificação do restante da equipe pedagógica.

Dos professores desta escola, 83,8% têm formação superior na disciplina que lecionam ou possuem bacharelado com formação

³³ Relembrando que os dados do Saeb 2019 não informaram o Inse da unidade; por esta razão, foi necessário recorrer à informação referente ao ano de 2017.

complementar; 12,7% são bacharéis na disciplina, mas sem licenciatura ou formação complementar; 1,5% são licenciados em áreas distintas à disciplina lecionada na escola ou são bacharéis em disciplinas da base curricular comum com complementação pedagógica em outra área; outros 2% dos professores possuem outra formação superior.

Sobre as turmas do Ensino Médio, a escola apresenta uma média de 35,2 estudantes por turma, com índices de aprovação, no ano de 2019, de 80,9% no 1º ano, 88,0% no 2ª ano e 75,4% na fase final do Ensino Médio. Sobre o indicador de rendimento, ou seja, um construto baseado na taxa de aprovação da escola, o índice alcançado foi de 0,81.

Os resultados médios dos estudantes desta escola no Enem 2018 são os seguintes: Ciências Humanas 571,2 pontos; Ciências da Natureza 506,8 pontos; Linguagens e Códigos 529,9; Matemática 527,5; Redação 535,4 pontos (ENEM, 2018).

6.6.2

Uma das escolas da rede federal

Outra instituição incluída no estudo foi a IF I, que pertence à rede federal de ensino e oferece as modalidades de Ensino Médio, Ensino Técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cursos de graduação e, ainda, curso na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Os estudantes que compõem o grupo de interesse da pesquisa estão inseridos na modalidade integrada, ou seja, cursam o Ensino Médio regular na parte da manhã e, no contraturno, complementam seus estudos com formação técnica. Assim como os bolsistas da EF, os alunos matriculados na IF I também têm jornada em tempo integral; o que diferencia os grupos é que os estudantes do IF complementam suas jornadas diárias em cursos concomitantes de nível técnico.

É importante destacar que a matrícula de estudantes nessa unidade escolar está condicionada à aprovação em processo seletivo público. Para efeito de contextualização, em relação ao grau de concorrência da escola,

utilizo a relação candidato-vaga para as turmas de 2017, 1º semestre³⁴, coorte investigada no estudo. Tal recorte é um indicativo de um significativo viés de seleção nesse grupo de estudantes.

As vagas mais disputadas foram para os cursos de Técnico em Edificações, grupo D, e Técnico em Informática, grupo D. Para eles, a relação de candidatos por vaga foi de 27,0 e 24,33, respectivamente. O curso que apresentou menor relação foi o de Técnico em Mecânica, Grupo C, em que a relação foi de 3,6 candidatos por vaga (INSTITUTO FEDERAL EM MINAS GERAIS, 2017).

Em relação à infraestrutura e aos espaços de aprendizagem, foi descrita a presença de biblioteca, cozinha, laboratório de informática e de ciências, sala de leitura, quadra de esportes e atendimento especial. Também foi apontada a existência de equipamentos, como DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão e de computadores com acesso à internet para uso dos alunos.

De acordo com os dados do Inep, no ano de 2019, a escola possuía 1110 alunos; deles, 556 cumpriam jornada de tempo integral e estavam matriculados na modalidade Ensino Médio. A instituição ainda oferece vagas em outras etapas educacionais com ensino técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, cursos de graduação e cursos na modalidade de EaD.

Como explicado anteriormente, o Inep não forneceu informações sobre o Inse médio desta escola para os Saeb 2017 e 2019. A informação mais recente em relação à escola mostra que para o ano de 2015 a escola foi alocada no grupo de Alto Inse, o que representava, à época, o segundo nível mais alto da escala criada pelo Inep.³⁵

Em relação ao indicador de complexidade da gestão, a unidade alcançou o nível 6, o mais alto e que denota maior esforço por parte dos gestores. Escolas alocadas nesse nível atendem a mais de 500 matrículas,

³⁴ As vagas destinadas ao curso técnico integrado são oferecidas a cinco grupos específicos de cotas, distribuídas da seguinte forma: 50% para estudantes de escolas particulares e 50% para egressos de escolas públicas.

³⁵ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 07 dez. 2020.

com jornadas em três turnos e oferecem à população formação em quatro ou mais etapas.

A escola apresentou, no ano de 2019, uma taxa de aprovação de 85,5% no 1º ano, 88% no 2º ano e 84,2% no 3º ano do Ensino Médio, resultando em um indicador de rendimento de 0,86. A escola possuía 153 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, e as turmas eram compostas, em média, por 25,3 alunos no ano de 2019.

Sobre o desempenho dos estudantes no Enem 2018, as médias obtidas foram: 599,3 em Linguagens e Códigos; 675,7 em Matemática; 646,5 em Ciências Humanas; 584,5 em Ciências da Natureza; e 701,0 em Redação (INEP, 2019).

As informações relativas ao esforço docente indicam que a escola não se enquadra nos critérios que definem o mais alto nível correspondente ao que é considerado maior esforço.

O indicador da adequação da formação docente traz resultados de difícil interpretação, uma vez que indica que apenas 5 % dos professores possuem formação superior na disciplina que lecionam ou possuem bacharelado com formação complementar e 95% dos professores foram alocados na categoria de profissionais com outros tipos de curso superior. O resultado desse indicador que informa que a adequação da formação docente na escola é de apenas 5% parece incoerente com os resultados das formas de seleção de professores para as escolas federais que ocorrem por concurso público.

6.6.3

A segunda escola da rede federal

A quarta escola, a IF II, também é uma escola federal. Nessa unidade, a matrícula dos estudantes está condicionada ao processo público de sorteio de vaga, não havendo processo seletivo na dimensão acadêmica. O sorteio para ingresso na instituição ocorre, majoritariamente, para preenchimento de vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental e, havendo vagas excedentes em outras etapas, novos processos de sorteio são organizados. Como o maior acesso à escola ocorre no 1º ano do Ensino

Fundamental, a maioria dos que completam o nível da Educação Básica ficam por 12 anos sob a influência das práticas pedagógicas da escola.

De acordo com dados do Inep, a escola oferece vagas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, atendendo a 1196 estudantes no ano de 2019. Esses alunos estão alocados em 43 turmas, distribuídas em três turnos de funcionamento. Desse total, 85 alunos estavam concluindo o Ensino Médio no ano de 2019. Outra informação disponibilizada pelo Inep é que alunos do Ensino Médio estão distribuídos em turmas com média de 28,6 alunos por sala. Com essa organização, a escola foi classificada como de nível 6 no indicador de complexidade da gestão, ou seja, atingiu o grau mais elevado da escala estipulada pelo Inep.

Sobre a composição dos estudantes em relação ao Inse, a escola foi classificada como pertencente ao grupo 5, formado por estudantes que residem em casa de três ou mais quartos, com dois banheiros, quatro ou mais celulares, um ou dois computadores e TV por assinatura. Seus responsáveis possuem formação entre o nível médio e superior e a renda familiar oscila entre 2,5 a 7 salários mínimos (Brasil, 2015b).

A instituição é dotada de espaços e equipamentos de aprendizagem, tais como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática e de ciências, computadores com acesso à internet, pátios coberto e descoberto, quadra coberta e área verde.

Sobre o exercício da profissão dos professores que lecionam no Ensino Médio da escola, o indicador de esforço docente atingiu o patamar de 0%, que representa que nenhum dos educadores da instituição, nesse segmento, possui uma condição de esforço elevado para desempenhar as suas atividades³⁶.

Sobre a formação desses docentes, os dados do Inep mostram que 68,7% têm formação compatível com o segmento e a disciplina em que atuam, 14,3% atuam em disciplinas possuindo bacharelado na área, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; 12,2 % possuem licenciatura em área distinta da que lecionam e 4,8% possuem formação superior em outras áreas.

³⁶ O critério de esforço elevado foi instituído para educadores que atendem a mais de 400 alunos, atuam em três turnos, em duas ou mais etapas e em duas ou mais escolas.

As taxas de aprovação no Ensino Médio, tomando como base o ano de 2019, foram de 82,8% no 1º ano; 90,5% no 2º ano; e 98,8% no ano final. Com esses índices, a escola alcançou a pontuação de 0,90 no Indicador de rendimento.

O desempenho médio dos estudantes no Enem 2018 foi o seguinte: Linguagens e Códigos 570,2; Matemática 563,3; Ciências Humanas 619,7; Ciências da Natureza 548,8; e Redação 590,1 (ENEM, 2018).

No quadro 1, estão apresentados dados das escolas selecionadas pela pesquisa e que podem servir como parâmetros para a análise do desempenho das unidades.

Quadro 1 - Características da amostra de escolas

Escola	Rede	Matrículas	Condição para matrícula	Jornada	Inse (médio)	Indicador de Complexidade da gestão	Indicador do esforço docente EM	Indicador de rendimento	Número de alunos por turma
EF*	Particular	2165	Seleção	Regular/integral	6	4	5,0%	0,98	38,5
EE	Estadual	1565	Cadastro	Regular	4**	6	12,1%	0,81	35,2
IFI	Federal	1110	Seleção	Integral	Alto INSE***	6	0%	0,86	25,3
IFII	Federal	1196	Sorteio	Regular	5**	6	0 %	0,90	28,6

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

* Dados referentes ao Saeb 2017

** Dados referentes ao Saeb 2017

*** Dados referentes ao Saeb 2015

A primeira observação está relacionada à complexidade de gestão das escolas. Para construção dessa informação, o Inep toma como referência quatro características das escolas: o número de matrículas, a quantidade de turnos, a etapa final de atendimento na unidade e o número de modalidades ofertadas. Para o Inep, o Indicador de complexidade da gestão tem potencial para contextualizar os resultados alcançados pelas escolas.

Em Souza (2016), foram expostos argumentos que contribuem para a compreensão da possibilidade de utilização dessas informações nas análises de desempenho. Em seu estudo, o pesquisador demonstrou que os alunos com melhores rendimentos na avaliação realizada ao final do Ensino Médio estavam matriculados em unidades de aproximadamente 700 alunos. Esse quantitativo é inferior ao número de estudantes das quatro escolas que compõem a amostra, o que impõe desafios às unidades que têm quantitativo ligeiramente superior ao apontado pelo estudo, como a IF I e a IF II, e às outras, em que o número de alunos é bem superior, a EE e a EF.

Um detalhe importante é que a escola de interesse (EF), mesmo tendo o maior número de alunos matriculados, possui indicador de complexidade de gestão inferior às outras três escolas. Podemos acrescentar a essa constatação a consideração feita por Brandão e Carvalho (2015) com relação ao modelo de gestão de escolas particulares similares à investigada. Nessas unidades, a gestão escolar não é dependente das ações exclusivas da equipe diretiva. Elas possuem estrutura organizacional ampliada em relação às escolas públicas, contando com coordenações específicas para segmentos, orientação por área de conhecimento e especialistas para a realização de atividades complementares.

Outra constatação que se observa é que o Inse médio da escola EF é superior ao das escolas públicas, fato esperado por se tratar de uma escola da rede particular. Cabe lembrar que os estudantes bolsistas da EF têm perfil socioeconômico distinto do dos demais alunos da escola. É importante lembrar também que a IF I não teve o indicador divulgado pelo Inep nem para o ano de 2017 e nem para o de 2019. O dado apresentado no quadro 1 faz referência ao Saeb 2015.

A literatura sociológica registra de forma recorrente a forte correlação entre o nível socioeconômico médio das escolas e o desempenho dos alunos (César & Soares, 2001; Soares & Collares, 2006; Alves, Ortigao & Franco, 2007; Soares & Alves, 2013). Por outro lado, estudos do campo da eficácia escolar têm evidenciado características das escolas que conseguem minimizar os efeitos das desigualdades sociais sobre as proficiências dos alunos.

Algumas informações apontadas no quadro 1 ganham destaque em relação ao objetivo do estudo. A primeira é que somente os alunos bolsistas da EF e os estudantes da IFI possuem jornada escolar ampliada, situação que tem sido considerada como um fator de efeito positivo no desempenho escolar (Batista et al., 2017; Soares, 2020). Outra distinção importante é a forma de acesso às escolas. A EF e a IF I são as únicas que utilizam avaliações acadêmicas em seus processos seletivos. No caso da EF, a seleção dos alunos bolsistas tem como critérios relevantes a renda e a idade, além da exigência de um aproveitamento mínimo nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa. No caso da IF I, o processo seletivo é marcado por elevada concorrência entre os candidatos.

No ingresso nas escolas, Soares (2007) aponta o forte efeito da seletividade acadêmica ou socioeconômica sobre o desempenho dos estudantes. Para o autor, os concorridos exames de admissão nas escolas técnicas federais e a seleção socioeconômica nas escolas particulares, associados a processos de exclusão de alunos que não se adaptam aos projetos dessas escolas, explicam os melhores desempenhos por parte destas unidades.

A seletividade das escolas federais está presente em duas das escolas selecionadas nesta pesquisa, a EF e a IF I. Na EF, os processos são distintos para os dois grupos de estudantes. Entre os pagantes, o processo é marcado pela condição financeira da família do estudante para arcar com as mensalidades. No caso dos bolsistas, o fator que o torna elegível ao benefício é oposto, ou seja, é a condição financeira desfavorável da família que o habilita a participar da seleção. Nos dois grupos, os interessados em ingressar na escola são submetidos a avaliações acadêmicas. Entre os pagantes, as avaliações se concentram

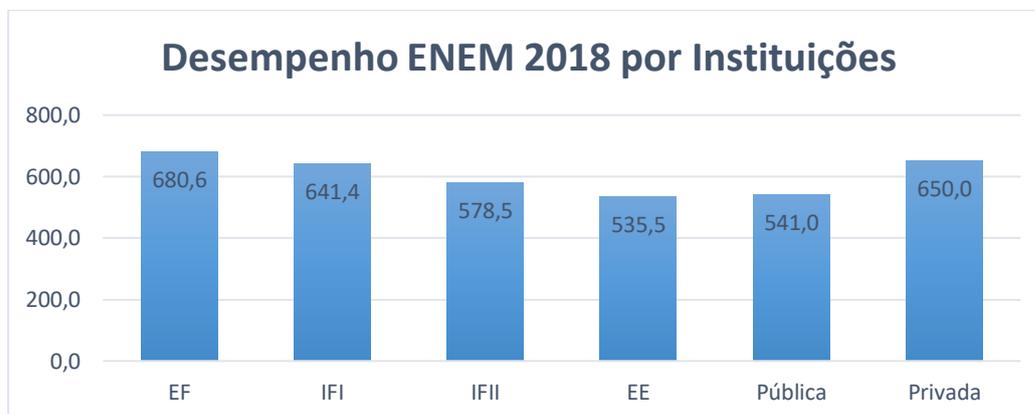
nos anos iniciais da Educação Básica, que é a etapa com maior percentual de ingresso de alunos. Entre os bolsistas, a avaliação socioeconômica, realizada pela equipe de assistência social da escola, é prioritária no processo.

No caso da IF I, o prestígio acumulado pelas escolas federais ao longo do tempo acaba atraindo para seus processos seletivos um elevado número de candidatos, o que torna seus processos de admissão altamente concorridos e, conseqüentemente, marcado pela seletividade.

Quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, o Gráfico 1 permite observar as médias obtidas no Enem 2018 por escola e o Gráfico 2 os resultados médios obtidos por escolas da rede pública e particular de Juiz de Fora.

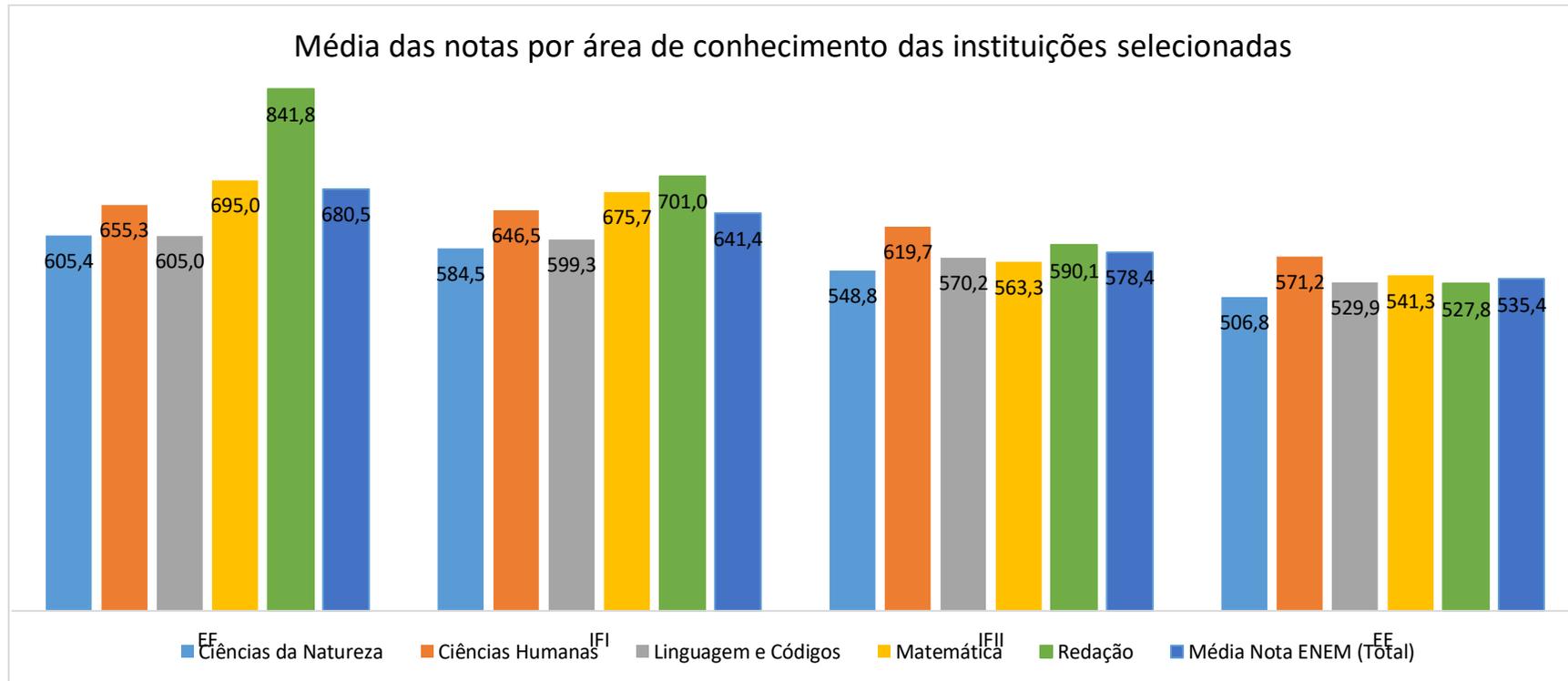
Como mostra o Gráfico 1, entre as unidades que compõem a amostra da pesquisa, o menor desempenho é o da EE, que também obteve um resultado inferior ao da média entre as escolas públicas da cidade.

Gráfico 1 - Desempenho médio das escolas e das redes pública e privadas de Juiz de Fora no Enem 2018



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dados do Enem -2018 (INEP, 2019).

Gráfico 2 - Desempenho das escolas no Enem 2018.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Enem – 2018 (INEP, 2019)..

O Gráfico 2 mostra o desempenho das escolas no Enem 2018 por área de conhecimento, permitindo observar que a EF e a IF I têm resultados superiores às escolas IF II e EE. A média em Redação da EF se destaca por estar muito acima da nota das outras três escolas, chegando a atingir uma diferença de 314 pontos acima da média da EE, que é a escola com menor desempenho. As médias alcançadas em Matemática pela EF e pela IF I também se destacam em relação às obtidas pelas outras duas escolas.

6.7

Os grupos de alunos

O convite à participação dos estudantes foi feito durante visita às quatro escolas investigadas. A adesão ao estudo foi efetivada após a devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos estudantes maiores de 18 anos, ou por seus responsáveis.

O desenho da pesquisa está centrado no acompanhamento longitudinal do desempenho dos estudantes na avaliação seriada da UFJF, que permitiu a organização e o acompanhamento de cinco grupos de alunos ao longo das três ondas de aplicação do PISM.

O grupo de interesse da pesquisa na EF é constituído por alunos de baixo nível socioeconômico que ingressaram na instituição filantrópica em 2017. Um segundo grupo de estudantes foi formado nessa escola com os alunos pagantes. Além disso, outros três grupos foram formados, dois com estudantes das instituições federais e o último com estudantes da escola pública estadual.

Assim, o universo da pesquisa tem um total de 236 estudantes no 3º ano do Ensino Médio, distribuídos por cinco grupos. Dois grupos são da EF e três são das escolas públicas. O grupo de interesse é composto por 53 alunos bolsistas da EF, o que representa 83% dos alunos beneficiados com a bolsa de estudos, e o segundo grupo, por 68 alunos pagantes, o que representa 40,74% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em 2019. Nos grupos de estudantes das escolas públicas, a EE possui informações relativas a 39 estudantes, ou 21,54% dos alunos, enquanto no IFI são 49

estudantes, ou 37,98%, e, no IFII, 27 alunos, ou 33,33% do total de alunos do 3º ano.

Apesar de não se tratar de um conjunto amplo de dados para cada uma das escolas, como requerem os estudos em eficácia escolar (Lee, 2004), foi possível a realização de análises de regressão e a obtenção de resultados comparativos relevantes sobre a eficácia dessas quatro escolas na promoção do preparo dos alunos para uma disputa bem-sucedida das vagas ao Ensino Superior oferecido pela UFJF.

De forma complementar e para contextualizar os resultados obtidos com o uso de modelos de regressão, os alunos responderam a um questionário análogo ao utilizado no Saeb 2017, sobre suas características demográficas, aspectos relacionados ao capital social e cultural, motivação e autoestima, práticas de estudo e sua trajetória escolar.

7

Análises dos dados

Parte da amostra utilizada no presente estudo consiste em um conjunto de dados dos alunos matriculados no Ensino Médio na EF e pertencentes a dois grupos, o dos bolsistas e dos pagantes, que iniciaram seus estudos na 1ª série dessa etapa de ensino no ano de 2017. Além disso, são também incluídos alunos matriculados nessa mesma etapa e ano, porém vinculados a três outras instituições: a EE, a IF I e a IF II.

Em alguns casos, como o dos bolsistas da EF, foi possível ter acesso à grande maioria dos alunos nessa condição. Já quanto aos demais grupos considerados, o número de alunos investigados foi razoavelmente elevado, porém, a escolha, tanto das escolas quanto dos alunos, certamente envolveu também critérios de factibilidade e de conveniência. Ou, dizendo de outro modo, os casos investigados foram referentes a escolas e discentes que concordaram em participar do presente estudo, naturalmente, sob a condição de anonimato.

Diante disso, dois possíveis problemas associados a essa amostragem dizem respeito a um eventual viés na seleção das escolas e a um número relativamente pequeno de casos ou alunos em cada grupo.

Em relação ao primeiro problema, cabe também dizer que – até mesmo por questões de factibilidade do presente estudo – não havia como cobrir um banco extremamente grande de escolas, devido, entre outros motivos, à grande especificidade das informações aqui investigadas. Porém, ao mesmo tempo, foi possível conseguir um recorte significativo de quatro tipos diferentes de escolas, os quais correspondem a distintos padrões de seleção e de público atendido, entre outras características de relevo.

Sobre o aspecto numérico dos grupos de alunos por escola, um problema que, de fato, surgiu, foi que, dado o pequeno tamanho amostral, os resultados das análises tendem a ser mais conservadores, ou seja, passam a exigir maiores diferenças observáveis para que os respectivos resultados sejam interpretados como estatisticamente significativos. Por

outro lado, o objetivo do presente trabalho não é o de produzir uma generalização para o universo de escolas com essas características, mas sim apontar para possíveis caminhos no âmbito de investigações dessa natureza, que talvez possam ser corroborados, ao menos em parte, por estudos posteriores, que eventualmente venham a se realizar numa escala maior.

7.1

Análises descritivas

A partir das respostas dos participantes da pesquisa coletadas pelo questionário, podemos identificar características individuais dos alunos, o nível socioeconômico, as trajetórias escolares e a mobilização escolar familiar. Essas características são relevantes para estudos sobre a eficácia escolar e equidade escolar (Cesar & Soares, 2001; Soares & Collares, 2006; Andrade, 2008; Andrade, Franco & Carvalho, 2003; Souza, 2016).

O quadro 2 apresenta a composição dos grupos. A amostra reúne 236 estudantes distribuídos em 5 grupos, os dois primeiros formados por alunos matriculados na escola de interesse do estudo e os outros três por estudantes das escolas públicas.

Quadro 2 - Os grupos de alunos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Pagantes	68	28,8	28,8	28,8
Bolsistas	53	22,5	22,5	51,3
IF I	49	20,8	20,8	72,0
IF II	27	11,4	11,4	83,5
EE	39	16,5	16,5	100,0
Total	236	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Em conjunto, os dois grupos de estudantes da EF (28,8% de pagantes e 22,5% de bolsistas) representam 51,3% dos estudantes da amostra.

Os outros estudantes representam 48,7% do total e estão distribuídos em três grupos formados por estudantes das escolas IF I, IF II e EE. O grupo com menor quantidade de estudantes é do IF II, composto por 27 alunos.

Os quadros 3 e 4 apresentam as composições dos grupos em relação ao sexo do estudante. Podemos perceber, nos quadros abaixo, que a maioria da amostra é formada por estudantes do sexo feminino, na proporção de 60,2% de mulheres para 39,8% de homens. Entre os pagantes da EF e no grupo da EE, a distribuição por sexo guarda semelhança com a composição geral da amostra. O grupo do IF II apresenta uma distribuição mais equilibrada entre os sexos, 48,1% de alunos e 51,9% de alunas. Nos outros dois grupos da EF, a distribuição é distinta. Enquanto, no IF I, o maior percentual de estudantes (58,3%) é do sexo masculino, no grupo dos bolsistas as mulheres estão muito mais representadas, com 77,4 % do total dos estudantes.

Quadro 3 - Sexo

	Frequência	%	%válida	% acumulativa
Masculino	94	39,8	39,8	39,8
Feminino	142	60,2	60,2	100,0
Total	236	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Quadro 4 - Sexo por grupo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	28	40	68
		% em grupos de alunos	41,2%	58,8%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	12	41	53
		% em grupos de alunos	22,6%	77,4%	100,0%
	IF I	Contagem	28	20	48
		% em grupos de alunos	58,3%	41,7%	100,0%
	IF II	Contagem	13	14	27
		% em grupos de alunos	48,1%	51,9%	100,0%
	EE	Contagem	13	26	39
		% em grupos de alunos	33,3%	66,7%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Quanto à informação do sexo do aluno, os estudos em larga escala mostram que há diferenças significativas entre alunos e alunas nos resultados escolares em Matemática e leitura. A questão do gênero também é importante porque se relaciona a projetos e investimentos familiares de escolarização dos filhos e porque em geral há uma tendência de que os meninos entrem mais cedo no mercado de trabalho, o que afeta a expectativa de longevidade escolar.

Nessa perspectiva, os estudos apontam que a parcela de estudantes do sexo feminino no Ensino Médio tem aumentado, bem como os anos de escolaridade (Gomes, 2001; Andrade, Franco & Carvalho, 2003), como mostram os quadros 3 e 4.

Quadro 5 - Autodeclaração de cor/ raça por grupos

Tabulação cruzada Tipo de aluno * COR /RAÇA							
			COR /RAÇA				Total
			Branco(a)	Preto(a)/Pardo(a)/Indígenas	Amarelo(a)	Não sei	
Tipo de aluno	EF-Pagante	Contagem	55	9	2	2	68
		% em Tipo de aluno	80,9%	13,2%	2,9%	2,9%	100,0%
	EF - Bolsista	Contagem	20	32	1	0	53
		% em Tipo de aluno	37,7%	60,4%	1,9%	0,0%	100,0%
	IF I	Contagem	29	18	0	2	49
		% em Tipo de aluno	59,2%	36,7%	0,0%	4,1%	100,0%
	IF II	Contagem	17	9	0	0	26
		% em Tipo de aluno	65,4%	34,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	EE	Contagem	19	18	0	1	38
		% em Tipo de aluno	50,0%	47,4%	0,0%	2,6%	100,0%
	Total	Contagem	140	86	3	5	234
		% em Tipo de aluno	59,8%	36,8%	1,3%	2,1%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Para a composição das informações sobre raça/ cor, os estudantes foram agrupados segundo a sua autodeclaração, e as categorias preto (a), pardo (a) e indígenas foram agrupados em uma única variável. No quadro 5 podemos perceber que 59,8% da amostra se autodeclarou como branco (a). A proporção é relativamente semelhante no grupo IF I, com 59,2% dos alunos autodeclarados brancos, e um pouco superior no IF II, que possui 65,4% dos alunos nessa mesma categoria. Entretanto, no grupo dos pagantes da EF, a proporção de alunos (as) brancos (as) atinge 80,9%. Dentre os cinco grupos considerados, somente o grupo dos bolsistas apresenta uma proporção maior de preto (a)/pardo(a)/indígenas em sua composição.

Estudos realizados no Brasil têm apontado para a persistência do efeito da cor/ raça nos desempenhos cognitivos dos estudantes (Soares & Alves, 2003; Alves, Ortigao & Franco, 2007). Alunos que se autodeclararam brancos alcançam médias de proficiência superiores aos não brancos.

No quadro 6 temos os resultados do Inse dos alunos das escolas investigadas. O construto foi elaborado a partir da inclusão dos dados contextuais dos alunos das escolas pesquisadas no Saeb 2017. Para tanto, foram selecionadas as respostas sobre a existência de itens em casa, como televisão em cores, rádio, videocassete e/ ou DVD, geladeira, *freezer* como parte da geladeira duplex, *freezer* separado da geladeira, máquina de lavar roupa; a posse de bens como carro e computador; a quantidade de banheiros e quartos de dormir na residência do estudante; a contratação de empregado (a) doméstico(a); e também o nível de escolaridade dos pais.

Quadro 6 - Inse dos grupos

Tabulação cruzada TIPO_ALUNO_S * Nível do Inse					
			Nível do Inse		Total
			Baixo Inse	Alto Inse	
TIPO_ALUNO_S	IF I	Contagem	26	23	49
		% em TIPO_ALUNO_S	53,1%	46,9%	100,0%
	EE	Contagem	21	18	39
		% em TIPO_ALUNO_S	53,8%	46,2%	100,0%
	PAG_EF	Contagem	1	67	68
		% em TIPO_ALUNO_S	1,5%	98,5%	100,0%
	BOLS- EF	Contagem	43	10	53
		% em TIPO_ALUNO_S	81,1%	18,9%	100,0%
	IF II	Contagem	15	12	27
		% em TIPO_ALUNO_S	55,6%	44,4%	100,0%
	Total	Contagem	106	130	236
		% em TIPO_ALUNO_S	44,9%	55,1%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Sobre o Inse dos grupos, o quadro 6 mostra que o grupo dos pagantes da EF se localiza num nível socioeconômico superior em relação aos outros quatro grupos de estudantes. Já o grupo de alunos bolsistas se concentra no nível mais baixo do Inse, sendo que dos 53 alunos que compõem o segmento, 43 (81,1%) foram classificados como sendo de baixo nível socioeconômico.

A abissal diferença de nível socioeconômico entre os grupos de pagantes e de bolsistas matriculados na EF se configura como um desafio para a eficácia e a equidade escolar, uma vez que o nível socioeconômico é o principal fator associado ao desempenho dos estudantes.

Quadro 7 - Participação dos responsáveis nas reuniões escolares

			Os responsáveis participam das reuniões escolares			Total
			Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	43	17	8	68
		% em grupos de alunos	63,2%	25,0%	11,8%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	48	2	3	53
		% em grupos de alunos	90,6%	3,8%	5,7%	100,0%
	IF I	Contagem	15	16	18	49
		% em grupos de alunos	30,6%	32,7%	36,7%	100,0%
	IF II	Contagem	5	12	10	27
		% em grupos de alunos	18,5%	44,4%	37,0%	100,0%
	EE	Contagem	20	15	4	39
		% em grupos de alunos	51,3%	38,5%	10,3%	100,0%
	Total	Contagem	131	62	43	236
		% em grupos de alunos	55,5%	26,3%	18,2%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Quadro 8 - Os responsáveis incentivam os estudos

			Os responsáveis incentivam os estudos		Total
			Sim	Não	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	68	0	68
		% em grupos de alunos	100,0%	0,0%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	53	0	53
		% em grupos de alunos	100,0%	0,0%	100,0%
	IF I	Contagem	48	1	49
		% em grupos de alunos	98,0%	2,0%	100,0%
	IF II	Contagem	26	1	27
		% em grupos de alunos	96,3%	3,7%	100,0%
	EE	Contagem	39	0	39
		% em grupos de alunos	100,0%	0,0%	100,0%
	Total	Contagem	234	2	236
		% em grupos de alunos	99,2%	0,8%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Quadro 9 - Os responsáveis conversam sobre a rotina escolar

			Os responsáveis conversam sobre os acontecimentos escolares		Total
			Sim	Não	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	56	12	68
		% em grupos de alunos	82,4%	17,6%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	49	4	53
		% em grupos de alunos	92,5%	7,5%	100,0%
	IF I	Contagem	29	20	49
		% em grupos de alunos	59,2%	40,8%	100,0%
	IF II	Contagem	19	8	27
		% em grupos de alunos	70,4%	29,6%	100,0%
EE	Contagem	34	5	39	
	% em grupos de alunos	87,2%	12,8%	100,0%	
Total		Contagem	187	49	236
		% em grupos de alunos	79,2%	20,8%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Os quadros 7, 8 e 9 mostram características relativas à mobilização escolar dos responsáveis. Em relação à participação em reuniões organizadas pelas escolas, nota-se um percentual consideravelmente superior no grupo dos Bolsistas da EF. Nesse grupo, a participação em todos ou quase todos os encontros foi de 90,6%. Proporções semelhantes entre os grupos foram observadas no quesito incentivar os filhos em suas atividades acadêmicas. Na pergunta sobre se os responsáveis conversam sobre os fatos ocorridos na escola, a variação é pequena e, mais uma vez, o grupo de bolsistas alcançou a maior proporção, 92,5%. Esses dados podem contribuir para a compreensão do que Soares & Collares (2006) definiram como efeitos indiretos do envolvimento dos responsáveis no desempenho escolar de seus filhos.

Quadro 10 - Início da escolarização

			Início da escolarização				Total
			Creche - 0 a 3 anos	Educação Infantil - 4 a 5 anos	1º ano do EF - 6 anos	Depois do 1º ano	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	44	21	0	3	68
		% em grupos de alunos	64,7%	30,9%	0,0%	4,4%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	21	27	5	0	53
		% em grupos de alunos	39,6%	50,9%	9,4%	0,0%	100,0%
	IF I	Contagem	15	30	4	0	49
		% em grupos de alunos	30,6%	61,2%	8,2%	0,0%	100,0%
	IF II	Contagem	7	18	1	1	27
		% em grupos de alunos	25,9%	66,7%	3,7%	3,7%	100,0%
	EE	Contagem	13	24	2	0	39
		% em grupos de alunos	33,3%	61,5%	5,1%	0,0%	100,0%
	Total	Contagem	100	120	12	4	236
		% em grupos de alunos	42,4%	50,8%	5,1%	1,7%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Quadro 11 - Em que tipo de escola estudou a partir do 6º ano

(continua)

			Em que tipo de escola estudou a partir do 6º ano			Total
			Somente escola pública	Somente em escola particular	Em escola pública e particular	
Grupos de alunos	Pagantes	Contagem	0	67	1	68
		% em grupos de alunos	0,0%	98,5%	1,5%	100,0%
	Bolsistas	Contagem	33	12	8	53
		% em grupos de alunos	62,3%	22,6%	15,1%	100,0%
	IF I	Contagem	30	5	14	49
		% em grupos de alunos	61,2%	10,2%	28,6%	100,0%
	IF II	Contagem	20	1	6	27
		% em grupos de alunos	74,1%	3,7%	22,2%	100,0%

Quadro 11 - Em que tipo de escola estudou a partir do 6º ano
(conclusão)

Grupos de alunos	EE	Contagem	30	2	7	39
		% em grupos de alunos	76,9%	5,1%	17,9%	100,0%
Total		Contagem	113	87	36	236
		% em grupos de alunos	47,9%	36,9%	15,3%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes que aderiram à pesquisa.

Os quadros 10 e 11 trazem dados sobre a trajetória escolar dos estudantes da amostra. Em todas as escolas, a entrada nos processos formais de escolarização se deu majoritariamente nas séries anteriores ao 1º ano do Ensino Fundamental: 93,2% dos alunos iniciaram sua escolaridade na Educação Infantil. A diferença entre os grupos é que, no dos pagantes, 64,7% os alunos começaram sua trajetória escolar frequentando creches, enquanto nos outros grupos a maioria dos alunos começaram na pré-escola.

Também obtemos informações sobre as redes de ensino frequentadas pelos estudantes. Entre os pagantes, quase a totalidade estudou apenas em escolas da rede particular, e somente um aluno desse grupo passou pela rede pública. Nos outros quatro grupos, a trajetória se inverte, a maioria dos alunos estudou em escolas públicas.

Sobre o efeito no desempenho tendo em vista a fase de entrada dos estudantes na escola, Curi & Menezes-Filho (2006) não encontraram significância estatística para correlacionar a participação nas creches com o desempenho nas fases iniciais dos escolares. Entretanto, a entrada nessa etapa se mostrou de efeito positivo e significativo para a conclusão do Ensino Médio e de cursos superiores. Os autores também destacaram que frequentar a educação infantil reflete de maneira positiva no desempenho durante toda a Educação Básica.

Ainda discutindo as trajetórias escolares, o estudo desenvolvido por Andrade (2008) evidenciou que escolas da rede particular alcançam melhores médias de desempenho em relação às unidades da rede pública. Com dados referentes às avaliações do Saeb de 1995 a 2003 e controlando pelas características de contexto dos alunos e das escolas, o estudo

corroborou com o senso comum presente na realidade brasileira, de que a escola particular é melhor do que a pública (Andrade, 2008).

Por outro lado, um olhar mais apurado sobre o desempenho de alunos do Ensino Médio pode revelar nuances pouco exploradas. Ao analisar o rendimento das escolas públicas no Enem 2014, Silva (2019) demonstrou que, em termos proporcionais, alunos que estudam em escolas da rede federal estão mais representados nas faixas de maiores pontuações da avaliação que os matriculados em escolas privadas. O autor também demonstra que nesse grupo de maior desempenho o segmento da rede federal é mais heterogêneo em relação às características socioeconômicas e raciais que da rede particular (Silva, 2019).

Feita a descrição das características da amostra, passemos então a algumas das primeiras revelações que os dados nos proporcionaram. A primeira constatação está em concordância com a literatura que trata das desigualdades educacionais geradas por diferenças de origem. Parte dos resultados encontrados corroboram com estudos que apontam para a forte correlação entre o Inse e o desempenho dos alunos. Por outro lado, os dados encontrados no estudo apontam para indícios de eficácia escolar no desempenho de determinados grupos de alunos de baixo nível socioeconômico.

7.2

A significância da associação entre índice socioeconômico e desempenho, e as diferenças entre as escolas quanto a essas variáveis

Conforme comentado acima, o presente estudo envolveu quatro escolas e cinco grupos de alunos diferentes. A formação de um grupo a mais de alunos em relação ao grupo das escolas ocorre devido ao fato de que uma das escolas, a EF, dividiu-se entre um grupo de alunos bolsistas e outro de pagantes.

Uma descrição exploratória dos dados permite observar notáveis diferenças entre esses cinco grupos de alunos quanto às variáveis consideradas, algo que pode ser comprovado na Figura 4 a seguir. Este

quadro apresenta as estatísticas básicas de número de casos (N), média e desvio-padrão (DP) para cada grupo de alunos considerados, no que diz respeito a quatro variáveis: o Inse e as notas obtidas pelos alunos nas três etapas da prova em questão (PISM I, PISM II e PISM III), além do resultado total das três avaliações.

É possível perceber que os alunos pagantes da EF tendem a apresentar os maiores resultados, tanto do Inse como do desempenho em todas as três fases do PISM e, conseqüentemente, na nota final ou total desta avaliação.

Por outro lado, os alunos bolsistas da EF apresentam o menor Inse médio, muito embora o seu respectivo desempenho no PISM esteja abaixo somente dos pagantes de sua mesma escola, muito próximo ao dos alunos da IFI, porém consideravelmente acima das outras duas escolas, na maioria dos casos.

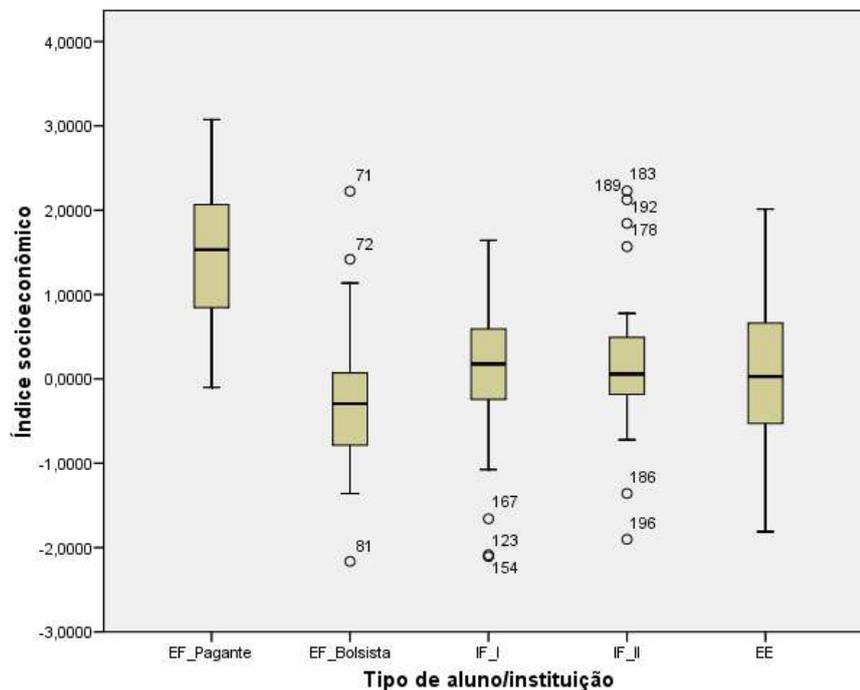
Figura 4 - Índice socioeconômico e desempenho no PISM por tipo de aluno/instituição

<i>Aluno/instit.</i>		<i>ISE</i>	<i>PISM_1</i>	<i>PISM_2</i>	<i>PISM_3</i>	<i>PISM_TOT</i>
<i>EF_Bolsista</i>	<i>N</i>	53	51	51	46	46
	<i>Média</i>	-0,3	109,1	179,6	294,9	584,2
	<i>DP</i>	0,8	30,4	47,4	122,9	187,3
<i>EF_Pagante</i>	<i>N</i>	68	66	66	60	60
	<i>Média</i>	1,5	142,1	222,3	394,6	759,6
	<i>DP</i>	0,8	27,6	51,8	171,2	241,4
<i>EE</i>	<i>N</i>	39	39	39	39	39
	<i>Média</i>	0,1	82,6	124,4	226,2	433,3
	<i>DP</i>	0,9	28,0	40,8	105,8	163,9
<i>IF_I</i>	<i>N</i>	49	49	49	49	49
	<i>Média</i>	0,1	112,7	177,8	323,9	614,5
	<i>DP</i>	0,8	27,2	39,5	102,9	148,8
<i>IF_II</i>	<i>N</i>	27	27	27	27	27
	<i>Média</i>	0,2	77,3	116,0	203,6	396,9
	<i>DP</i>	0,9	17,6	27,3	83,3	110,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

O Gráfico 3 a seguir mostra um diagrama de caixa³⁷ com as distribuições de valores do Inse por tipo de aluno/instituição. Observa-se que os alunos pagantes da EF se destacam para mais, em relação aos demais grupos. Por outro lado, os estudantes bolsistas da instituição filantrópica perfazem o grupo de menor Inse médio (menor até mesmo que o da EE).

Gráfico 3 - Índice socioeconômico por tipo de aluno/instituição



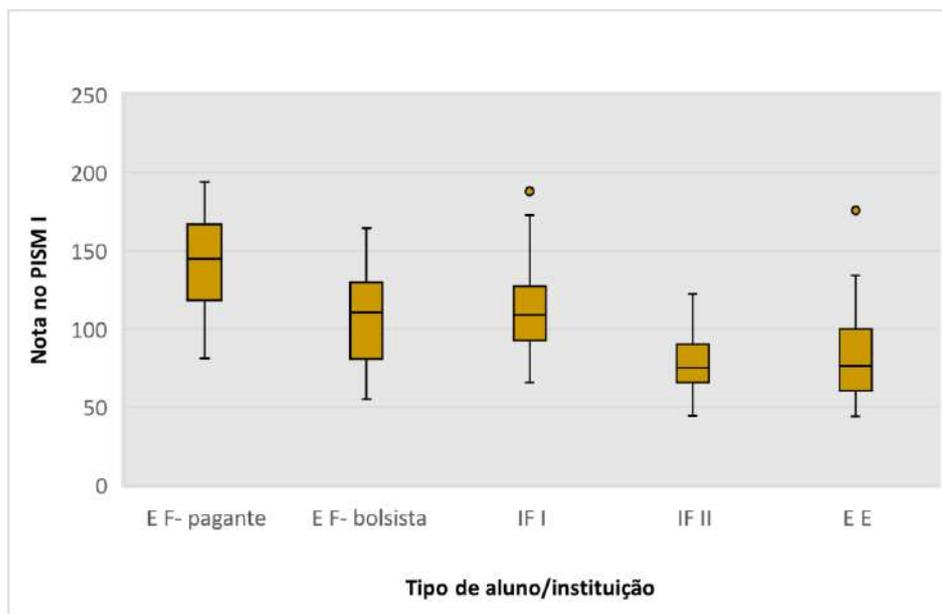
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

O Gráfico 4, a seguir, corresponde a um diagrama de caixa das distribuições de notas no PISM I por tipo de aluno/instituição. Corroborando o que se disse anteriormente, observa-se que o grupo de alunos pagantes da entidade filantrópica continua nitidamente acima, em termos de desempenho médio, em comparação com os demais grupos. Dessa forma, e em linhas gerais, combinando esses resultados com os do diagrama anterior (e também com os dados do quadro 12), pode-se dizer que existe uma associação positiva e consideravelmente elevada entre o Inse e o desempenho no PISM I.

³⁷ O diagrama de caixa ou boxplot é uma representação gráfica que distribui os dados de uma variável em quartis a partir da mediana dos dados obtidos

Por outro lado, essa associação não é perfeita, e uma prova disso é precisamente o grupo dos bolsistas da entidade filantrópica. Trata-se, conforme se disse, do grupo com o menor Inse médio, porém, com um desempenho nitidamente superior ao de outras duas escolas da amostra (EF II e EE), e semelhante ao desempenho de EF I.

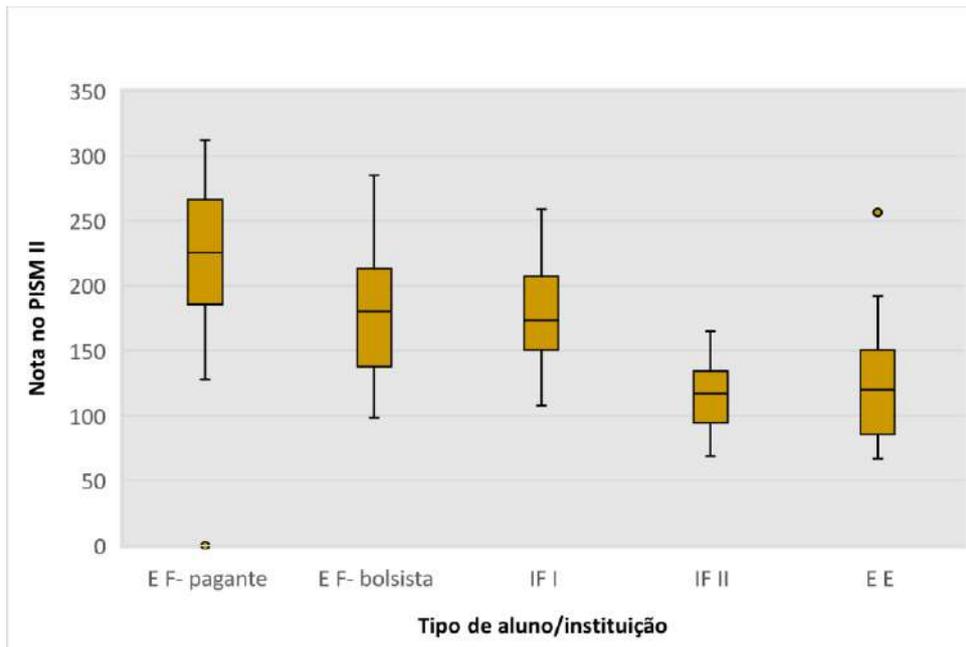
Gráfico 4 - Desempenho no PISM I por tipo de aluno/instituição.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

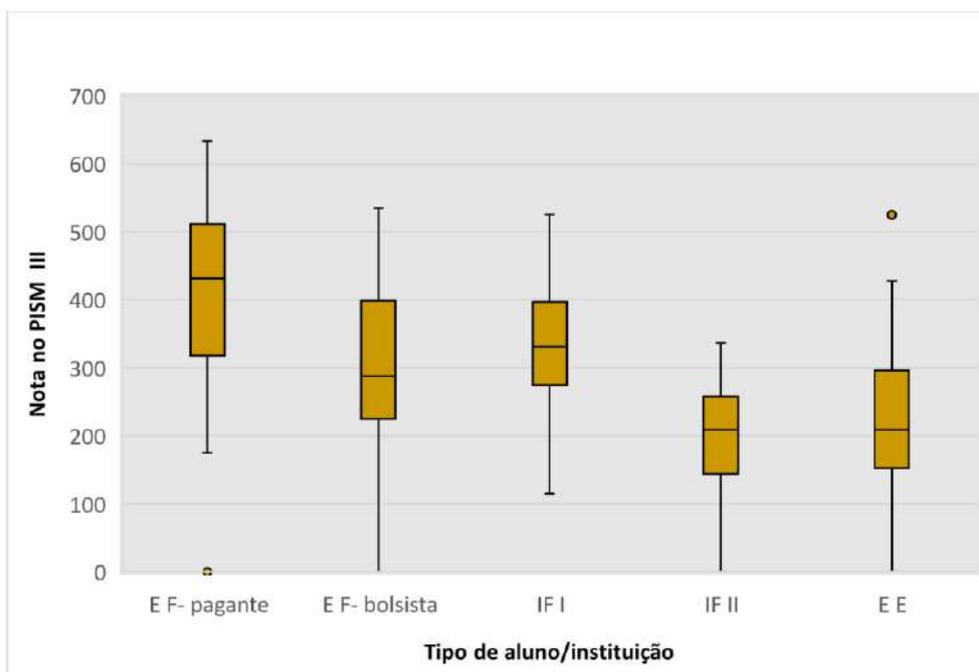
Por sua vez, os Gráficos de 5 a 7 ilustram a associação entre o Inse e o desempenho no PISM II, PISM III e PISM_TOT, respectivamente. Em linhas gerais, neles se observam o mesmo padrão observado até aqui, qual seja: A inegável presença de um gradiente socioeconômico, pelo qual os alunos pagantes da EF (de maior Inse) tendem a apresentar um desempenho também maior. Uma semelhança de desempenho entre os alunos bolsistas da EF e os da IFI, com um desempenho intermediário em termos gerais, ou seja, menor que o dos pagantes da EF, porém maior que os das demais escolas. Uma certa “quebra” no gradiente socioeconômico, precisamente devido ao fato de que os bolsistas da EF, muito embora tenham, em média, o menor índice socioeconômico, por outro lado, possuem um desempenho igual ou superior à maior parte das demais escolas da amostra.

Gráfico 5 - Desempenho no PISM II por tipo de aluno/instituição



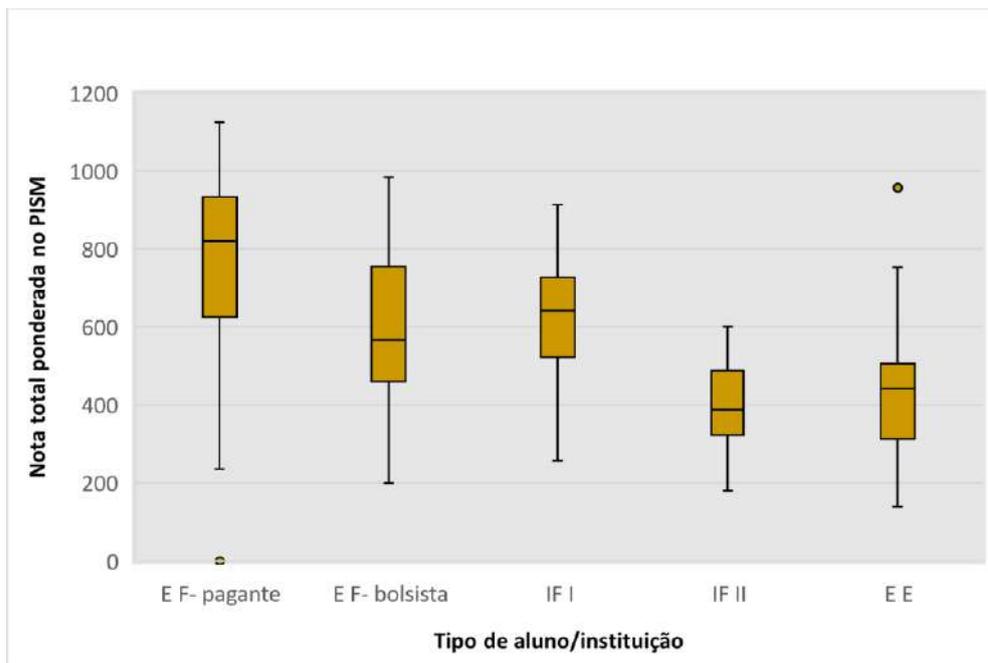
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 6 - Desempenho no PISM III por tipo de aluno/instituição



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 7 - Desempenho no PISM Final por tipo de aluno/instituição



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Os gráficos de 4 a 7 acima apresentados ilustram, portanto, as distribuições de desempenho para cada um dos grupos de alunos considerados nas três sucessivas edições do PISM e o resultado final.

Por sua vez, esses resultados também são passíveis de se investigarem por meio de uma análise de variância, conforme já se comentou no capítulo anterior. Dessa forma, apresentamos, a seguir, os resultados desse teste:

Quadro 12 - Estatísticas descritivas das 3 edições do PISM, por grupo de alunos.

	Grupo	N	Média	DP	EP
Nota no PISM I	Pagantes EF	66	142,1	27,6	3,4
	Bolsistas EF	51	109,1	30,4	4,3
	IF I	49	112,7	27,2	3,9
	IF II	27	77,3	17,6	3,4
	EE	39	82,6	28,0	4,5
	Total	232	111,1	35,8	2,3
Nota no PISM II	Pagantes EF	66	222,3	51,8	6,4
	Bolsistas EF	51	179,6	47,4	6,6
	IF I	49	177,8	39,5	5,6
	IF II	27	116,0	27,3	5,2
	EE	39	124,4	40,8	6,5
	Total	232	174,7	58,4	3,8
Nota no PISM III	Pagantes EF	60	394,6	171,2	22,1
	Bolsistas EF	46	294,9	122,9	18,1
	IF I	49	323,9	102,9	14,7
	IF II	27	203,6	83,3	16,0
	EE	39	226,2	105,8	16,9
	Total	221	305,1	143,8	9,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Quadro 13 - Resultados da ANOVA: desempenho nas 3 edições do PISM, por grupo de alunos

		SOMA_QUADR	GL	MEDIA_QUADR	F	Sig.
PISM I	EXT	126104,7136	4	31526,1784	42,285	1,77E-26
	INT	169242,8036	227	745,5630117		
	TOTAL	295347,5172	231			
PISM II	EXT	342603,073	4	85650,76826	43,779	3,29E-27
	INT	444110,5689	227	1956,434224		
	TOTAL	786713,642	231			
PISM III	EXT	1024474,298	4	256118,5745	15,707	2,68E-11
	INT	3522201,777	216	16306,48971		
	TOTAL	4546676,075	220			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Portanto, os dados do quadro 12 mostram, para cada grupo e cada edição do PISM, os valores das médias e desvios-padrão de cada grupo de alunos. E então se percebe, quantitativamente, aquilo que já aparecia

nos gráficos mencionados, qual seja, uma superioridade notável de resultados por parte dos alunos pagantes da EF, seguida dos alunos do IF I e dos bolsistas da EF e, e finalmente, IF II e da EE.

Quanto ao quadro 13, ele apresenta os resultados da ANOVA. Percebe-se, então, claramente, a rejeição da hipótese nula (da igualdade entre as médias grupais de desempenho), visto que a significância dos testes é, em todos os casos, muito próxima de zero (e muito menor do que 0,01, para os casos dos testes com 99% de confiança).

Portanto, em linhas gerais, é possível concluir que os dados preliminares sugerem a possibilidade de que a EF esteja produzindo algum tipo de efeito positivo no desempenho de seus respectivos alunos bolsistas, algo que, segundo o que já foi devidamente exposto no presente trabalho, encontra-se diretamente associado aos próprios propósitos dessa política filantrópica. Importante ressaltar que entre as escolas que compõem a amostra a IF II e a EE não utilizam critérios acadêmicos para selecionar os estudantes que ingressaram em suas unidades.

No entanto, resta ainda averiguar os detalhes dessa associação, bem como outros eventuais motivos que podem também se associar a esse desempenho diferenciado.

7.3

Desempenho no PISM versus índice socioeconômico (Inse)

Os resultados das três edições do PISM investigadas apresentam uma associação positiva e significativa com o Inse dos alunos, conforme se pode ver nos quadros 14 e 15 a seguir.

Observa-se, pelo quadro 14, que a correlação linear assume valores entre as casas de 0,2 e 0,3, dependendo da edição, sendo que essa correlação decresce à medida que as edições avançam. Uma possível explicação para esse comportamento poderia ser o fato de uma suposta intervenção das escolas, e/ou de uma mudança de atitudes dos próprios alunos. Ou seja, à medida em que os alunos avançam pelo ensino médio, eles são capazes de aprender mais – ou por estratégias próprias, ou por influência das escolas – de tal modo que as diferenças socioeconômicas

entre eles diminuem um pouco seu respectivo impacto sobre o desempenho escolar.

Já o quadro 15 mostra que os coeficientes angulares da regressão são todos significativamente maiores do que zero, o que indica, novamente, a influência da condição socioeconômica sobre o desempenho, ressalvadas a observação acima, acerca de um ligeiro decréscimo dessa influência ao longo das diferentes séries do teste.

Quadro 14 - Regressão das 3 notas do PISM em relação ao índice socioeconômico: resumo do modelo

	R	R2	R2_AJUST	EP
PISM I	0,3508	0,1230	0,1192	33,5578
PISM II	0,2848	0,0811	0,0771	56,0633
PISM III	0,2144	0,0460	0,0416	140,7358

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Quadro 15- Regressão das 3 notas do PISM em relação ao índice socioeconômico: coeficientes.

	Parâm.	NÃO_PADRON.		PADRON.		Sig.
		B	EP	B	T	
PISM I	CONST	106,310	2,359		45,062	<0,000
	Inse	11,594	2,041	0,351	5,681	<0,000
PISM II	CONST	168,102	3,961		42,435	<0,000
	Inse	15,150	3,363	0,285	4,505	<0,000
PISM III	CONST	294,053	10,062		29,224	<0,000
	Inse	28,861	8,884	0,214	3,249	<0,000

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Outra possibilidade para se observar o efeito acima apontado é deter-se especificamente nos alunos de maior vulnerabilidade socioeconômica. As análises a seguir têm o propósito de avaliar o efeito da EF sobre o desempenho dos estudantes mais desfavorecidos isto é, o grupo dos bolsistas, para isso, fizemos o seguinte: (1) consideramos todos os alunos da amostra (independentemente de qual escola em que se encontram matriculados), neles observando a distribuição do Inse; e depois (2) dividimos então esse total de alunos em três grupos – de 1 a 3 – em ordem ascendente de Inse. Dessa forma, o grupo 1 tem o terço inferior dos alunos

quanto ao Inse (alunos mais pobres), o grupo 2 é o intermediário e o 3, o superior.

No quadro 16 são apresentados os quantitativos de alunos de baixo Inse por escola e seus desempenhos médios nas três fases do PISM. Nota-se que alunos bolsistas e os da IFI apresentam resultados médios superiores aos das outras duas escolas acompanhadas.

Ao analisar o comportamento dos bolsistas em relação aos alunos do IF I se percebe que o rendimento do primeiro grupo é ligeiramente superior nas duas primeiras ondas da avaliação e na terceira, a ordem se altera, tendo os alunos do IF I alcançado desempenho médio superior ao dos bolsistas da EF. Esta oscilação ao longo das três avaliações acaba por resultar em um desempenho médio final equivalente entre os dois grupos.

Quadro 16 - Desempenho dos alunos de baixo Inse

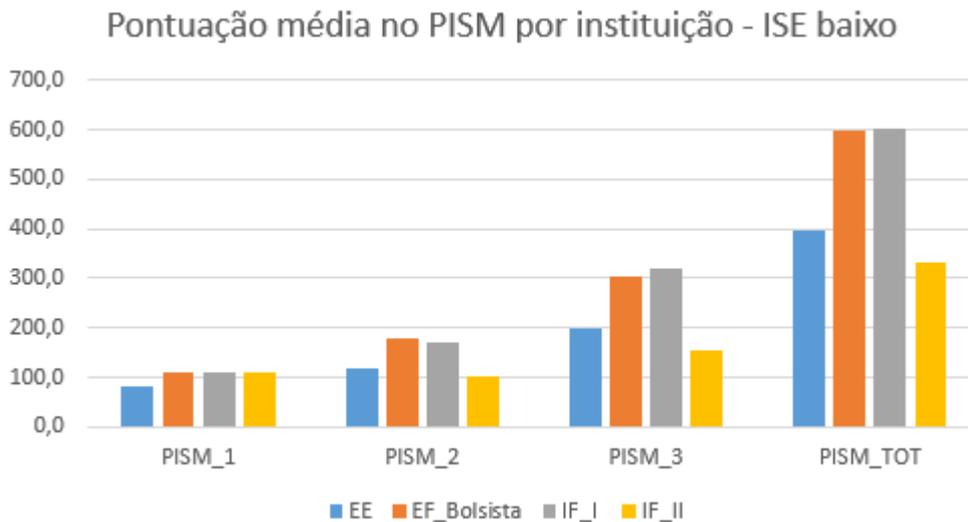
Tipo de aluno/inst.		PISM_1	PISM_2	PISM_3	PISM_TOT
EE	N	16	16	16	16
	Média	80,8	119,4	197,5	397,7
	DP	24,4	35,6	90,0	131,3
	Q1	57,3	81,4	151,9	280,8
	Q2	80,3	122,3	188,8	429,7
	Q3	101,7	156,9	284,4	487,0
EF_Bolsista	N	36	35	34	34
	Média	111,6	179,4	304,5	597,4
	DP	31,0	51,7	127,0	198,8
	Q1	87,5	137,3	225,0	459,5
	Q2	111,0	177,0	293,8	575,7
	Q3	137,2	223,5	422,5	798,8
IF_I	N	16	16	16	16
	Média	109,1	169,8	321,8	600,7
	DP	30,3	43,3	97,4	159,8
	Q1	83,5	130,9	267,5	496,4
	Q2	104,8	170,3	309,4	572,5
	Q3	125,7	204,8	420,3	727,5
IF_II	N	10	10	10	10
	Média	71,2	104,3	156,1	331,7
	DP	18,3	23,2	98,8	122,2
	Q1	58,0	78,8	84,1	216,8
	Q2	66,1	116,3	157,5	319,8
	Q3	84,0	119,6	225,9	418,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

A seguir, mantemos nossa concentração na análise apenas nos alunos do Grupo 1 de Inse, ou seja, naqueles de menor condição

socioeconômica. E, para eles, produzimos o gráfico de barras abaixo (Gráfico 8), que representa a pontuação média desses alunos por escola, e para cada uma das etapas do PISM anteriormente consideradas:

Gráfico 8 - Desempenho dos alunos de baixo Inse



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

No Gráfico 8, cabe observar que não são representados os alunos pagantes da EF, simplesmente porque nenhum deles tem seu respectivo índice socioeconômico situado no terço inferior da distribuição desta variável.

O que se percebe neste gráfico é um nítido destaque no desempenho por parte de dois grupos de alunos (os bolsistas da EF e os matriculados na IF I), em relação aos outros dois grupos (os do IF II e os da EE). E que tal destaque se apresenta aparentemente incipiente no PISM I, porém vai se acentuando nas duas provas seguintes, para consequentemente se manifestar também na nota total desse mesmo exame.

7.4

Possíveis explicações para os efeitos observados

À primeira vista, os dados apresentados até aqui poderiam suscitar um certo otimismo para aqueles que observam o fato de que alunos mais carentes sob o ponto de vista socioeconômico parecem estar apresentando um desempenho acima da média que deles se esperaria, algo que, por sua vez, relaciona-se ao fato deles se encontrarem em uma escola específica (no caso, como bolsistas de uma EF).

Porém, em relação a isso, há outros pontos a se considerar. Um deles é que um efeito semelhante também foi encontrado em outra escola da amostra: a IF I.

Mas, além disso, também cabe observar que, tanto os estudantes bolsistas da EF, quanto os alunos da IF I passaram por uma seleção prévia para ingressarem em suas respectivas escolas, ao passo que, nas duas outras escolas com menor desempenho, isso não aconteceu. Com efeito, o ingresso na IF II é feito mediante um simples sorteio, ao passo que, na EE, a matrícula tende a se guiar por critérios de proximidade da residência do aluno em relação ao endereço do educandário.

E, nesse ponto, a presente pesquisa acaba se defrontando com uma relevante pergunta em situações desse tipo: será que uma escola apresenta bons resultados porque, de fato, proporciona um ensino diferenciado, ou porque simplesmente consegue selecionar melhor os seus respectivos alunos?

Trata-se, naturalmente, de uma questão espinhosa de se responder, mas que pretendemos explorar melhor ao incorporarmos informações de cunho qualitativo à presente pesquisa.

7.5

O gradiente socioeconômico

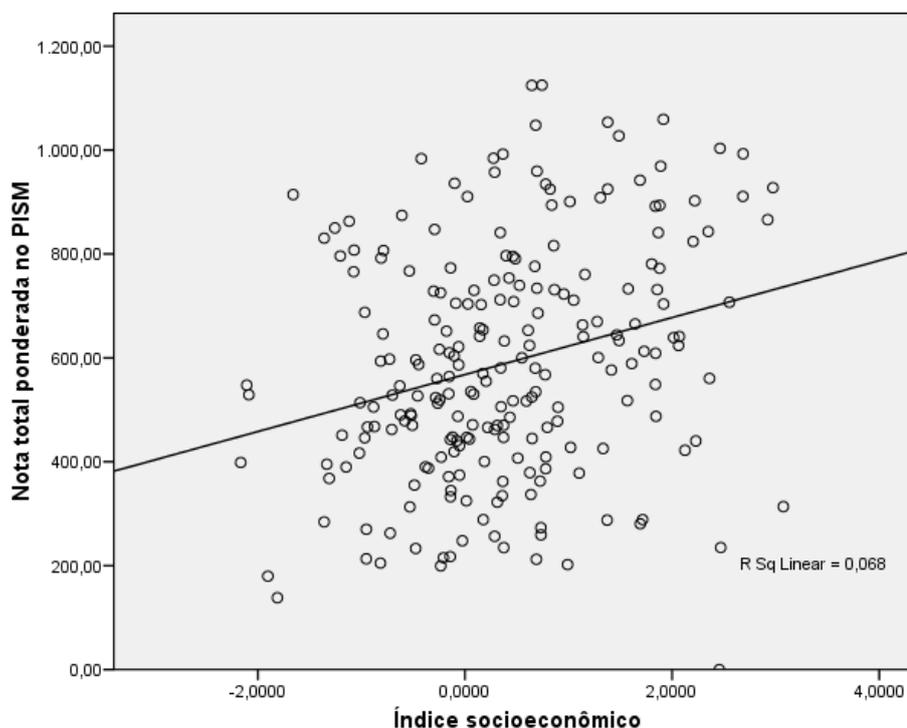
Em pesquisa educacional, uma preocupação recorrente diz respeito ao possível impacto ou influência que o Inse dos alunos exerce sobre seu

respectivo desempenho, comumente mensurado por meio das avaliações em larga escala.

Para ilustrar essa questão nos dados com que temos trabalhado, o Gráfico 9, a seguir, mostra um diagrama de dispersão que representa todos os alunos da amostra (indistintamente do seu respectivo grupo), de tal modo que o eixo horizontal corresponde ao Inse e o eixo vertical, ao desempenho final no PISM. Pelo gráfico, é possível perceber uma associação positiva entre essas duas variáveis, muito embora o valor da correlação linear (conforme indicado no próprio gráfico) seja relativamente pequeno, correspondendo a 0,068 (lembrando que valores próximos a 1 correspondem a uma forte correlação positiva, ao passo que valores próximos a zero apontam para uma ausência de correlação linear).

De todo modo, ainda é possível perceber, nos dados, uma indicação da existência do gradiente socioeconômico, quando se consideram todos os alunos da amostra dentro de um único conjunto.

Gráfico 9 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para todos os alunos da amostra.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Por outro lado, também é possível obter diagramas semelhantes ao que vai acima, porém para cada grupo de alunos separadamente. E o objetivo disso seria observar mais detidamente como se comporta a reta de regressão em cada um desses casos. Um procedimento dessa natureza, em tese, corresponde a uma modelagem linear hierárquica, pois permite que se estude uma relação entre duas variáveis de interesse, porém levando em conta o fato de que os estudantes, na verdade, pertencem a grupos específicos, os quais, por sua vez, tendem a diferenciar-se uns dos outros quanto a pelo menos alguns aspectos de relevância (de que podem ser exemplos a média de Inse, o tipo de gestão, a infraestrutura física, localização, etc.)

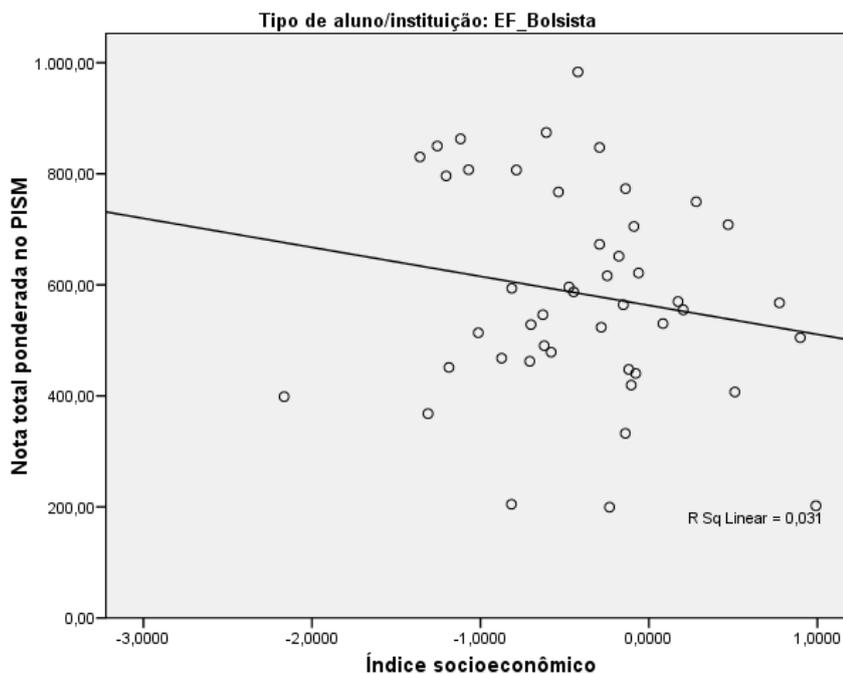
No entanto, o único problema no presente caso é o fato de que os grupos que conseguimos formar são relativamente pequenos quanto ao número de alunos. E, dessa forma, as estimativas de parâmetros da regressão fornecidas pelo método de modelagem linear hierárquica tendem a ser instáveis.

Não obstante, apresentaremos aqui os gráficos individuais de cada grupo considerado, onde essa mesma associação entre Inse e desempenho é representada, a fim de ver o padrão geral de comportamento dessas variáveis nesses casos específicos. E o que se observa então é o fato – de grande interesse – pelo qual se percebe, ao menos em alguns casos, que o gradiente socioeconômico se aproxima ainda mais de zero em comparação com o caso global, apresentado anteriormente.

Ou seja, percebe-se que, ao menos dentro de certos grupos, o Inse parece não possuir qualquer correlação (ou, melhor dizendo, uma correlação muito próxima de zero) com o desempenho. Tal fato, por sua vez, tem um lado desejável, pois salienta que, nesses diferentes grupos, parece estar ocorrendo uma certa equidade educacional, visto que o desempenho acadêmico passa a não depender diretamente da condição socioeconômica. Mas, por outro lado, é também preciso observar que, ainda que esse gradiente seja zero ou quase, ou seja, ainda que a reta de regressão fique próxima da horizontal, por outro lado, a altura de cada uma dessas retas (uma para cada grupo de alunos), pode variar

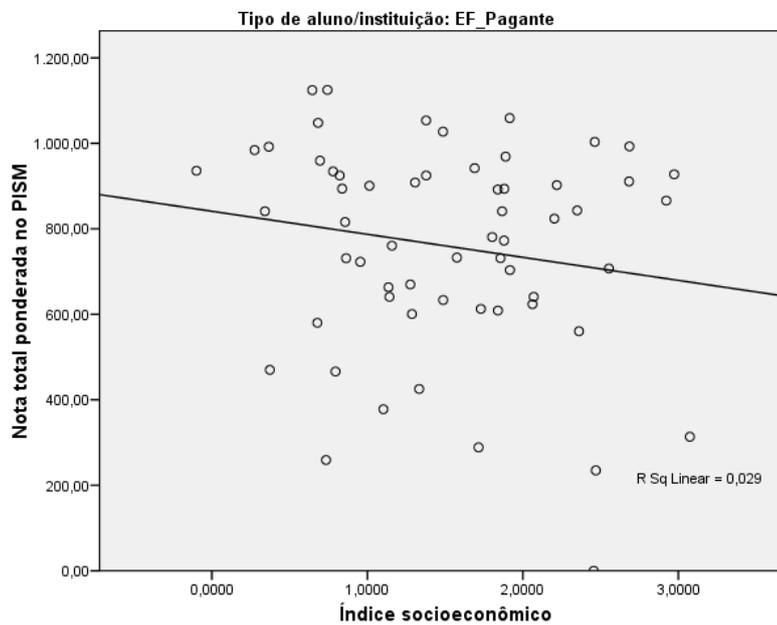
consideravelmente de um grupo para outro. Ou, dito de outra maneira, as escolas, dentro de si mesmas, podem apresentar um comportamento relativamente equânime, porém, quando vistas em conjunto, elas podem se dispor de tal modo que suas respectivas médias voltam a obedecer ao gradiente socioeconômico. Ou, ainda em outras palavras, embora as escolas pareçam que estão nivelando os seus respectivos alunos, algumas tendem a nivelá-los mais para o alto, ao passo que outras, a nivelá-los mais para baixo. Os Gráficos de 10 a 14 ilustram essas relações para cada grupo considerado.

Gráfico 10 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos bolsistas da Escola Filantrópica.



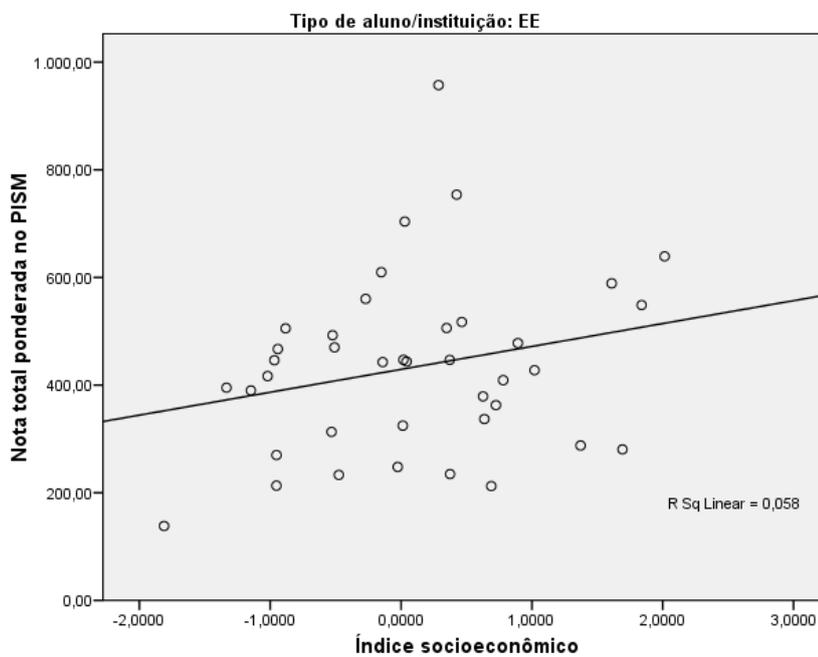
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 11 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos pagantes da Escola Filantrópica.



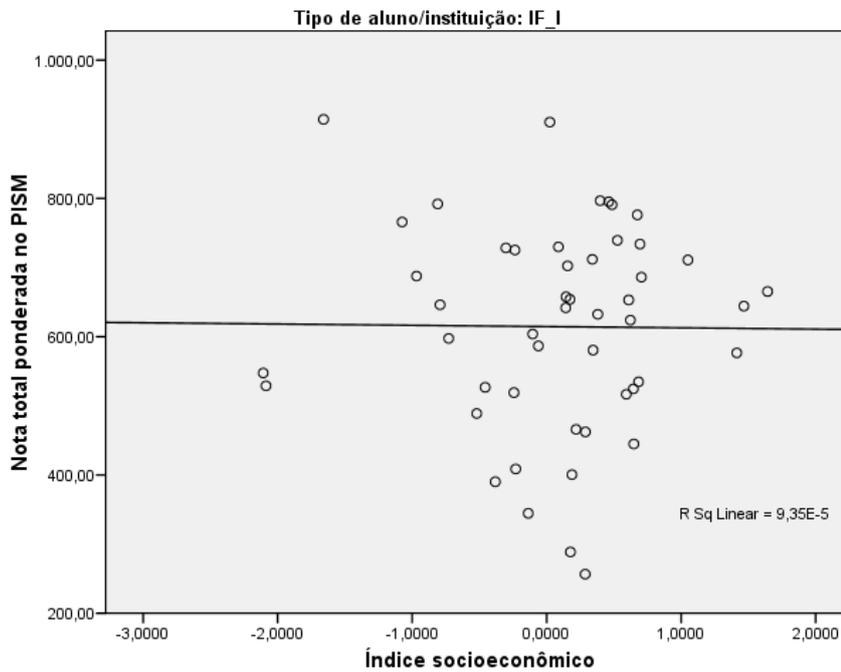
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 12 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da EE.



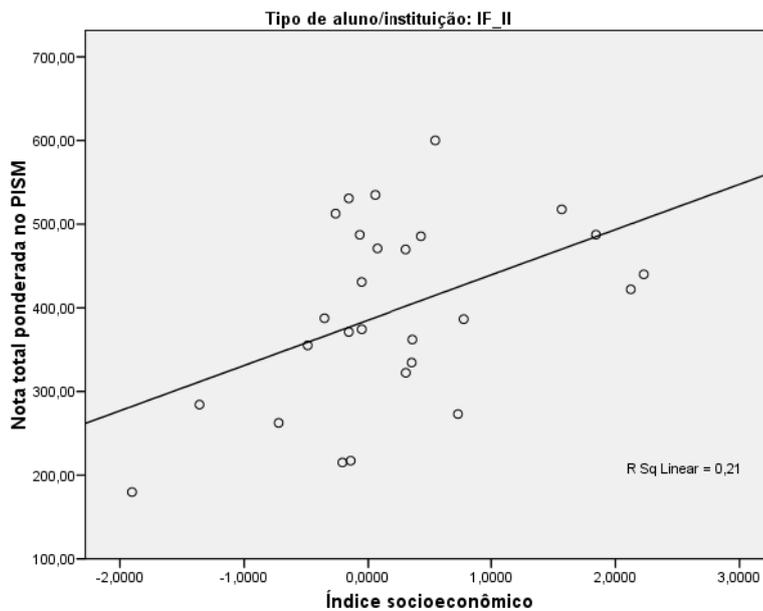
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 13 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da IF I.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Gráfico 14 - Diagrama de dispersão do índice socioeconômico e do desempenho total no PISM, para os alunos da IF II.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do vestibular da UFJF de 2020.

Por fim, o quadro 17, a seguir, apresenta os resultados das análises de regressão para os diferentes grupos de alunos, conforme ilustradas nos gráficos anteriores.

Neste ponto, um dado de particular interesse encontra-se na última coluna do quadro, associado à significância do parâmetro de regressão no Inse sobre a proficiência. Em todos os grupos (com exceção do IF II), os valores-p obtidos (na coluna “Sig.”) são consideravelmente elevados, ou seja, bem maiores do que 0,01 ou 0,05, que seriam os valores críticos para os testes de respectivamente 99 ou 95% de confiança, por exemplo. Isso então quer dizer que, nesses casos, o Inse não se encontra significativamente associado ao desempenho. E a conclusão que se pode daí tirar é que, se por um lado, quando a amostra de alunos é tomada como um todo, de fato, existe uma influência significativa do Inse sobre o desempenho. Mas, por outro lado, dentro de cada escola, ou melhor dizendo, dentro de cada grupo de alunos, essa influência perde sua significância. Ou, em outras palavras, os dados parecem sugerir que, em geral, as escolas conseguem, ao menos em parte, “blindar” seus respectivos alunos da influência derivada do seu respectivo índice socioeconômico, ou de suas famílias.

Quadro 17 - Resultados das análises de regressão do desempenho total no PISM sobre o Inse, para os cinco diferentes grupos de alunos.

	Parâm.	B	EP	B	T	Sig.
PAG. EF	CONST	381,244	20,769		18,356	0,000
	Inse	-12,742	12,141	-0,131	-1,049	0,298
BOLS. EF	CONST	279,686	12,802		21,848	0,000
	Inse	-25,322	17,116	-0,218	-1,479	0,146
IF I	CONST	290,295	9,074		31,992	0,000
	Inse	4,086	11,633	0,051	0,351	0,727
IF II	CONST	187,733	6,621		28,355	0,000
	Inse	26,152	7,026	0,597	3,722	0,001
EE	CONST	206,326	10,923		18,889	0,000
	Inse	7,970	11,892	0,110	0,670	0,507

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

7.6

Escolhas de carreiras

A entrada de alunos de baixo nível socioeconômico para cursar o Ensino Médio (EM) em uma escola da rede privada e de elevado prestígio acadêmico, da mesma forma que favorece novas oportunidades educacionais para estes jovens, também pode influenciar nas escolhas para carreiras futuras. Pesquisas sobre essa temática têm relacionado as escolhas de carreiras ao nível socioeconômico dos estudantes (Costa, 2010; Nogueira, 2012). Por outro lado, estudos sobre escolas de alto prestígio apontam que a entrada em uma unidade com esse perfil pode alterar as perspectivas para escolhas de carreiras. (Brandão, Mandelert, & Paula, 2005; Costa, 2008; Costa & Guedes, 2009).

Nesse estudo, preocupamo-nos em analisar o comportamento dos bolsistas em relação às suas escolhas profissionais. Com este objetivo, fizemos uma organização das carreiras ofertadas pela UFJF levando em consideração características das profissões em relação ao prestígio social e ao grau de competitividade para aprovação nestes cursos.

As carreiras de maior prestígio foram alocadas no grupo das profissões liberais, ficando assim definido: Direito, Medicina, Engenharias, Arquitetura, Veterinária e Odontologia. O grupo das carreiras de prestígio intermediário, aqui denominadas de profissões técnicas, ficou composto pelos cursos de Administração, Ciências da Computação, Cinema e Áudio, e Design. Por fim, as carreiras de menor prestígio, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Física, Matemática, História, Geografia, Moda, Música, Pedagogia, Serviço Social, Letras, Educação Física e Serviço Social foram agrupadas no grupo das Licenciaturas/outras.

A primeira análise tomou como referência os grupos de candidatos estipulados pela lei de cotas e pormenorizado em capítulo anterior. No quadro 18 apresentado abaixo, as duas primeiras linhas representam os grupos de menor renda e que cursaram o EM, integralmente, em escolas públicas, sendo que o da primeira linha é composto por estudantes pertencentes a minorias étnicas. A terceira linha é composta pelo grupo da ampla concorrência e que cursou o EM integral ou parcialmente, em

escolas particulares. As duas últimas linhas correspondem aos alunos de maior renda e que fizeram o EM em escolas públicas, sendo que na quarta linha estão alocados os pertencentes a minorias étnicas

Quadro 18 - Escolhas de carreiras por grupos

Grupos do PISM	Profissões liberais	Profissões técnicas	Licenciaturas / outros	Total
Pretos, pardos ou indígenas, com renda inferior a 1,5 SM cursando todo EM em escola pública	8 32,0%	9 36,0%	8 32,0 %	25 100%
Estudantes com renda inferior a 1,5 SM cursando todo EM em escola pública	15 42,9%	11 31,4%	9 25,7%	35 100%
Estudantes cursando o EM parcial ou integralmente em escola privada	63 52,5%	31 25,8%	26 21,7%	120 100%
Pretos, pardos ou indígenas, com renda superior a 1,5 SM cursando todo EM em escola pública	6 50,0%	4 33,3%	2 16,7%	12 100%
Estudantes com renda superior a 1,5 SM cursando todo EM em escola pública	17 58,6%	10 34,5%	2 6,9%	29 100%
Total	109 49,3%	65 29,4%	47 21,35	221 100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Quadro 19 - Teste do Qui-quadrado I.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,453 ^a	8	,391
Likelihood Ratio	9,451	8	,306
Linear-by-Linear Association	6,285	1	,012
N of Valid Cases	221		

a. 2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,55.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Os dois primeiros grupos apresentam características socioeconômicas que são reportadas em estudos educacionais como de efeito negativo sobre o rendimento escolar. Ambos estudaram em escolas públicas, possuem baixa renda e, no caso do 1º grupo, soma-se o fato de pertencerem a minorias étnicas. Os dados referentes às escolhas destes grupos revelam que são deles as menores taxas de escolhas por carreiras mais prestigiadas e também os que possuem maiores percentuais em relação às carreiras menos prestigiadas. Estes dados corroboram com os argumentos que apontam para a forte correlação entre o Inse e a escolha de carreiras.

Os dados também parecem indicar que estudantes em condições francamente desfavoráveis, mesmo sendo beneficiados pelo sistema de cotas, parecem, em boa parte, optar por cursos nos quais eles enxergam uma maior chance de serem aprovados.

Nos outros três grupos, o quadro se inverte: os maiores percentuais, em relação às escolhas das carreiras, se encontram no grupo das profissões liberais, seguidos pelas profissões técnicas, e o menor percentual de escolhas é para o conjunto das profissões de menor prestígio. Entre estes grupos, estão os estudantes Pagantes e Bolsistas da EF e os estudantes de maior renda das escolas públicas, sendo que o quarto grupo é formado pelos estudantes etnicamente minoritários. Nestes

dois últimos grupos, aparentemente, o fato de estudar em escolas públicas não impede que os alunos priorizem as carreiras mais prestigiadas.

Em relação a estes dados, algumas informações são importantes. A primeira; como os grupos 4 e 5 são consideravelmente pequenos, os resultados devem ser vistos com cautela. Já uma segunda observação apresenta um lado preocupante: é justamente nos grupos de situação socioeconômica mais crítica, os grupos 1 e 2, que as opções por carreiras de menor prestígio alcançam os maiores percentuais. Nestes grupos, parece faltar um certo impulso para que os estudantes busquem carreiras de maior prestígio. Esta percepção aparenta tratar de um indicativo, não só de desigualdade, como também, o que é mais grave, de perpetuação da mesma.

Muito embora haja as diferenças quanto aos grupos conforme se comentou acima, por outro lado, elas não são estatisticamente significativas segundo os resultados do teste do qui-quadrado exibidos no quadro 20. Nele, percebemos que o valor P para o qui-quadrado de Pearson é de 0,391 (sendo que, para indicar uma significância estatística minimamente razoável, digamos, da casa de 90%, esse valor não poderia ser maior que 0,01).

Ao realizar o cruzamento de dados entre a escolha de carreiras e a escola de origem dos estudantes (quadro 21) encontramos efeitos análogos aos comentados para o cruzamento anterior, porém com a diferença de que, nesta análise, os efeitos parecem ser ainda mais radicais do que os anteriores. No quadro 22 abaixo, percebe-se que o teste do qui-quadrado agora fornece resultados altamente significativos (iguais ou menores que 0,000).

Entre os alunos mais privilegiados, os pagantes da EF, nada menos que cerca de três quartos pretendem ingressar em profissões liberais, ao passo que um percentual praticamente insignificante, cerca de 3%, deseja ingressar em cursos alocados no grupo das licenciaturas/outros.

No outro extremo, inclusive do espectro socioeconômico, entre os alunos da escola estadual, o percentual dos que desejam se candidatar às profissões liberais é bem menos da metade do caso anterior, ao passo que o percentual dos que desejam as licenciaturas é de 33%. Isso parece

apontar, novamente, para o fato de que as escolas parecem estar, ao menos em certa medida, reproduzindo a desigualdade social.

Mas, um caso que ainda se destaca bastante nesse sentido é o dos alunos bolsistas da EF, que têm um comportamento praticamente igual ao dos alunos da escola estadual e, portanto, bastante diferente dos seus pares de escola e que possuem características socioeconômicas privilegiadas. É justamente no grupo dos bolsistas que o maior percentual de escolhas recaiu sobre as carreiras de menor prestígio.

Naturalmente, a escolha por um tipo de curso depende de diversos fatores, como aptidão, expectativas, pressão ou influência familiar, mas também, ao menos em certa parte dos casos, também de uma espécie de cálculo ou percepção da realidade, pela qual um aluno, digamos, ao se sentir com poucas chances, pode vir a optar por um curso menos concorrido, no qual ele acredita que suas chances de aprovação serão maiores.

De todo modo, a grande diferença observada na EF quanto a essa perspectiva, parece ser um indicativo eloquente de que talvez essa escola esteja falhando num aspecto básico associado ao próprio programa de bolsas por ela mesma implementado: ou seja, apesar de receber em seu seio alunos carentes, a escola pode estar dando a eles uma educação de maior qualidade, porém não está conseguindo “forjar” nestes alunos expectativas de futuro que superem as condicionantes de origem (Costa & Guedes; 2009).

Quadro 20 - Escolha de carreiras por escola

(continua)

Tipo de aluno	Profissões liberais	Profissões técnicas	Licenciaturas / outros	Total
Pagantes-EF	46 76,7%	12 20,0%	2 3,3 %	60 100%
Bolsistas-EF	15 32,6%	13 28,3%	18 39,1%	46 100%
IF I	22 44,9%	19 38,8%	8 16,3%	49 100%
IF II	14 51,9%	7 25,9%	6 22,2%	27 100%

Quadro 20 - Escolha de carreiras por escola

(conclusão)				
EE	12 30,8%	14 35,9%	13 33,3%	39 100%
Total	109 49,3%	65 29,4%	47 21,35	221 100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

Quadro 21 - Teste do Qui-quadrado II.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,830 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	40,654	8	,000
Linear-by-Linear Association	13,444	1	,000
N of Valid Cases	221		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,74.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários contextuais e resultados obtidos pelos alunos no PISM.

7.7

O diálogo das informações qualitativas com as quantitativas

Nesta seção a argumentação tomará como base as informações obtidas com bolsistas e gestores da EF. As entrevistas foram realizadas a distância³⁸ e contaram com a participação de 14 alunos bolsistas e dois gestores da EF. Os estudantes foram identificados pela representação de um numeral seguido do termo TA ou TB, e os gestores pela letra G seguida de um numeral.

³⁸ A estratégia foi utilizada como medida preventiva em função da pandemia do Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou Novo Corona vírus.

7.7.1

O prestígio da escola filantrópica

Alves (2006) classifica as escolas a partir da percepção do prestígio escolar pelos familiares dos alunos. O nível mais baixo da escala de prestígio obtido foi ocupado pelas escolas públicas das redes municipal e estadual, enquanto o nível mais alto concentra as escolas públicas federais e as escolas particulares.

Mesmo que a principal referência para a classificação da reputação das escolas esteja diretamente vinculada aos seus resultados acadêmicos, responsáveis mais “ativos” corroboram com os achados acadêmicos que reconhecem no clima interno da escola um papel relevante na aprendizagem dos alunos. Na percepção dos responsáveis, aspectos como organização do ambiente, disciplina nos espaços escolares, segurança dos alunos, acompanhamento das atividades escolares e formas de interação com as famílias acabam por criar uma imagem da escola que, associada ao desempenho, são considerados como critérios de classificação do prestígio da instituição.

Focadas em melhores desempenhos acadêmicos e de posse de informações sobre o prestígio das escolas, famílias mais mobilizadas (Alves, 2006) operam com as limitadas possibilidades para matricular seus membros nas unidades de interesse.

A discussão sobre o prestígio escolar também foi feita por Costa (2008, 2010). Tendo como recorte escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro – RJ, o pesquisador caminha no mesmo sentido de atribuir ao desempenho acadêmico maior relevância entre os critérios de diferenciação das unidades escolares. Além dos resultados acadêmicos, aspectos internos da organização escolar contribuem para a construção da reputação das escolas, entre eles os ambientes escolares (Costa, 2008) favoráveis ao aprendizado, vistos como consequência dos padrões de relacionamento estabelecidos entre os segmentos escolares, da efetividade das práticas educativas implementadas e do sentimento de pertencimento e de satisfação relatados pelos integrantes da comunidade educativa.

Na tentativa de aprofundar as discussões sobre o tema, Costa (2008) se utiliza de uma metáfora ligada ao universo das ciências duras para prever o desfecho das trajetórias escolares dos alunos. Para ele, o prestígio escolar atuaria como uma “força inercial” (Costa, 2008, p. 461) a conduzir o desempenho dos estudantes. Assumindo a possibilidade de o prestígio escolar ocupar a condição de variável explicativa para o desempenho acadêmico dos estudantes, a discussão colocada pelo autor dialoga com pesquisas realizadas também em escolas da rede particular. Essa aproximação interessa à investigação realizada no contexto das instituições filantrópicas.

O prestígio escolar em unidades da rede particular, mesmo menos explorado, também tem ocupado espaço em estudos nacionais (Nogueira, 2004; Brandão, Mandelert & Paula, 2005). Uma das discussões fomentadas por esses estudos é que as características intraescolares acabam por atrair uma parcela de estudantes e familiares com alta mobilização escolar. Características como infraestrutura adequada, organização escolar e qualidade do corpo docente atraem uma “clientela potencialmente ideal” (Brandão, Mandelert & Paula, 2005, p. 758) para que o *status* da escola seja mantido.

O estudo aqui apresentado aponta evidências de que a característica da “circularidade virtuosa”, concebida por Brandão, Mandelert & Paula (2005) para explicar os efeitos das escolas particulares de alto prestígio acadêmico, não seria reduzida no caso da EF com a entrada de alunos pertencentes a estratos sociais menos favorecidos.

O desejo de estudar em uma “*escola famosa pelo ensino e pelos professores*” (9TA), com “*um ambiente disciplinado e organizado*” (5TA) e que ofereça “*um Ensino Médio de qualidade*” (8TA) atrai jovens de famílias de baixa renda que percebem no benefício da bolsa de estudos uma possibilidade real de acesso a uma formação acadêmica de qualidade. A parcela de estudantes que ingressa na escola possui, em comum, uma meta bem definida; o “*objetivo de fazer Ensino Superior*” (8TA) e o “*sonho de fazer o curso na UFJF*” (6TB).

Se a razão preponderante entre os bolsistas para ingressar na EF é guiada pela busca por uma maior qualidade de ensino, as indicações sobre

a escola e a preparação para o processo seletivo seguem por caminhos distintos. As referências da qualidade da escola podem vir de pessoas conhecidas que já estudaram ou ainda estudavam na escola, como nesta situação: *“ela me falou muito bem da escola, falou que lá os professores eram muito bons”* (9TA); de professores que lecionavam na escola de origem e motivavam os alunos, afirmando que *“é um colégio muito bom, lá vocês vão ter uma base muito boa pra³⁹ poder fazer tudo”* (25TB), ou através de informações dadas por profissionais da EF que divulgavam o processo seletivo nas escolas da cidade.

A mobilização para atingir o objetivo de ingressar na EF exige uma preparação acadêmica por parte dos estudantes e um esforço para os responsáveis. Entre as estratégias desenvolvidas pelos estudantes durante a preparação, a entrevista revelou um cenário distinto, que vai desde estudos autônomos contando com auxílio de aulas na internet, aulas particulares no bairro onde residem, ajuda dos professores da escola de origem até a participação em curso preparatório para concursos coordenado pela prefeitura de Juiz de Fora.

Em relação à participação dos estudantes em processos seletivos para o Ensino Médio, seis estudantes entrevistados comentaram que participaram do processo seletivo para a EF e também para outra escola que faz parte da amostra, a IF I. Deste grupo, dois foram aprovados na primeira chamada para a IF I e desistiram, optando por estudar na EF; outro estudante, que havia sido classificado na condição de excedente, foi chamado para se matricular na IF I, mas já estava participando das aulas na EF e decidiu por continuar na escola; e outros três foram reprovados no IF I e aprovados na EF.

Em relação às avaliações de Matemática e Português, a percepção dos estudantes foi que as provas estavam compostas por *“questões bem básicas”* (5TA) e que *“foi bem tranquilo”* (22TA), mesmo que possam ter se preocupado com a concorrência, pois havia *“muita gente para poucas vagas!”* (17TA). Pelo relato, a maior dificuldade do processo recaiu sobre os responsáveis, pois foram eles que precisaram organizar o conjunto de

³⁹ As transcrições das falas dos entrevistados foram feitas de maneira literal incluindo os desvios de fala.

documentos comprobatórios da condição financeira familiar do estudante. Depoimentos como: *“é muito documento para pegar, muita coisa, já gerou muito estresse aqui dentro de casa”* (24TB) ou *“minha mãe quase desistiu”* (8TA) são indícios da seriedade e do nível de exigência da EF em relação à documentação e também dão sinais do tipo de acolhimento que os filhos terão na escola. O relato a seguir pode ser considerado um prenúncio do ambiente que irão encontrar: *“as meninas da secretaria, da recepção explicavam para ela (Mãe), falavam o que era para ela pegar, como era para fazer, então foi bem tranquilo”* (1TA).

O grupo que é incorporado ao quadro de estudantes da EF guarda algumas diferenças e também características similares aos pares que se encontram na condição de pagantes. Parte das diferenças está ligada à condição socioeconômica, e outras ligadas à mobilização escolar, tanto do aluno quanto dos seus familiares⁴⁰. Dentre essas, estão duas características descritas em estudos nacionais como correlacionadas ao desempenho dos estudantes: o nível socioeconômico e a raça/ cor dos estudantes.

Sobre o Inse médio dos grupos, a diferença é relevante. Enquanto a medida encontrada entre os alunos beneficiados com a bolsa de estudo foi de -0,3, a dos pagantes alcança a média mais alta de todos os grupos investigados no estudo, +1,5. Em relação à autodeclaração de cor, os dados apresentam uma composição de 80,9% de brancos, 16,1% de não brancos e 2,9% não declarados entre os pagantes, enquanto entre os bolsistas a proporção é 37,7% de brancos para 62,3% de não brancos.

Analisando a trajetória escolar dos grupos, é possível observar duas diferenças. A primeira diz respeito ao fato de que 64,7% dos pagantes iniciaram sua trajetória na creche, situação presente entre apenas 39,6% dos bolsistas. Sobre esse aspecto, Curi & Menezes-Filho (2009) concluíram que frequentar a creche, além de proporcionar maior ganho de rendimento na disciplina Matemática em todas os anos de escolaridade avaliados pelo

⁴⁰ O conjunto de informações quantitativas apresentadas neste capítulo foi obtido a partir das respostas coletadas no questionário contextual respondido pelos alunos participantes da pesquisa.

Saeb, produz um efeito positivo e significativo na conclusão do Ensino Médio e do nível superior.

Outra diferença entre os grupos está relacionada ao tipo de escola frequentada: enquanto 98,5% dos pagantes fizeram toda a sua trajetória escolar anterior à entrada na EF em escolas particulares, os bolsistas apresentam um percurso mais disperso. Nesse grupo, 62,3% dos alunos tinham frequentado apenas escolas da rede pública, 22,6% estudaram em escolas particulares e 15,1% estudaram em ambas as redes.

Em relação às reprovações escolares, no grupo de pagantes, 95,6% dos alunos completaram todo o ciclo da Educação Básica sem reprovação e 4,4% foram reprovados uma única vez. No grupo dos bolsistas, são 88,7% os estudantes sem reprovações, 9,4% os alunos com uma reprovação e há um único caso de dupla reprovação.

Sobre a mobilização escolar das famílias, uma característica é idêntica entre os grupos: 100% dos responsáveis incentivam os estudos de seus membros. Em relação à participação das famílias nas reuniões organizadas pela escola, 90,6% dos responsáveis pelos estudantes do grupo dos bolsistas relataram participar de todos os encontros, sendo que esse percentual entre os pagantes cai para 63,2%. Vale considerar que uma parcela considerável dos pagantes é formada por alunos que estudam na escola há bastante tempo, e é razoável supor que os seus responsáveis estejam mais familiarizados com os processos escolares internos, ao contrário dos familiares dos bolsistas que têm menor tempo na escola.

Ainda em relação à rotina escolar dos jovens, 92,5% dos alunos bolsistas afirmaram que seus responsáveis conversam com eles sobre os fatos ocorridos na escola. Entre os pagantes, esse percentual é um pouco menor, com 82,4%.

Outra característica importante a ser analisada em relação aos dois grupos é o nível de dedicação dos alunos no cumprimento das atividades escolares. Quando questionados sobre a realização dos deveres para casa propostos pelos professores, 72,1% dos pagantes e 75,5% dos bolsistas afirmaram fazer sempre ou quase sempre os exercícios de Língua Portuguesa; em relação a Matemática, o percentual entre os pagantes se reduz para 55,2%, enquanto se eleva no grupo dos bolsistas para 77,4%.

O conjunto de informações em relação ao comprometimento dos bolsistas nas atividades acadêmicas e o nível de mobilização escolar familiar desses alunos cria um cenário hipotético que pode vir a endossar a afirmação feita por Costa & Guedes (2009) sobre a possível existência de um efeito-escola que atua na criação de valores e hábitos escolares que acabam por minimizar as influências socioeconômicas desses estudantes em seus desempenhos escolares.

7.7.2

A infraestrutura e os recursos escolares

Em Brandão & Carvalho (2015), as instalações disponíveis em escolas particulares de alto prestígio foram consideradas como uma das características que colaboram para a manutenção do status obtido por essas unidades. Nessas escolas, a existência de laboratórios, quadras esportivas, bibliotecas, sala de artes e espaços para recreação atuam de maneira positiva nas proficiências dos alunos.

Condição semelhante, em relação à infraestrutura, será encontrada pelo grupo de bolsistas que optar por dar continuidade aos estudos na EF. Conscientes com relação à tomada de decisão e convictos de seus objetivos, os alunos demonstram surpresa em relação à realidade encontrada na nova escola. Frases como *“eu não esperava que a gente fosse ter tanta coisa legal”* (9TA), *“eu ‘tava’ mais acostumada era com o básico”* (25TB) ou *“eu até me assustei com a quantidade de coisas que tinha”* (1TA) demonstram a grande diferença de infraestrutura entre as unidades de ensino no Brasil, *“principalmente para quem é aluno de escola pública”* (21TA).

Por conta desse contexto desigual, estudos nacionais são enfáticos em afirmar que a infraestrutura das escolas brasileiras guarda relação direta com o desempenho dos estudantes (Espósito, Davis & Nunes, 2000; Albernaz, Ferreira & Franco, 2002; Alves & Soares, 2013). Para a investigação proposta neste estudo, interessa refletir sobre o possível impacto da utilização dos diversos recursos disponíveis na EF entre os estudantes bolsistas. Lembrando que os dados apresentados pelo Inep

demonstram que a escola atende ou supera as expectativas em relação a infraestrutura básica, aos espaços de aprendizagem e aos equipamentos tidos como necessários para uma educação de qualidade. De todos os itens listados, o único espaço inexistente é a sala de leitura.

A ausência desse espaço era suprida pela utilização da biblioteca. Aparentemente, esse era um dos locais preferidos dos bolsistas, e um dos espaços mais utilizados por eles. As atividades podiam ser direcionadas com o objetivo de *“ir lá pegar livro toda semana”* (10TB), para *“oficina de leitura”* (8TA), que tinha o objetivo de incentivar a prática de *“ler muitos livros por ano”* (9TA), *“fazer exercícios com os professores”* (17TA) ou até mesmo quando estes *“passavam um exercício pra gente poder ir para biblioteca”* (24TB). Outra forma recorrente de utilização do espaço foi para *“fazer grupo de estudo com as pessoas que tinham mais dificuldade”* (17TA), ou para ir no contraturno para ficar *“até umas 11h30 estudando”* (10TB). Como definido por um bolsista, *“a biblioteca era um meio-termo”* (21TA), em alguns momentos utilizado com fins acadêmicos, em outros somente *“para dar uma relaxada, principalmente porque biblioteca tem ar condicionado”* (24TB).

Outro espaço muito lembrado pelos estudantes foi o laboratório de informática. No ano de entrada na escola, os bolsistas tinham *“aula voltada justamente para informática”* (5TA), com o objetivo de auxiliar no uso da tecnologia. A utilização desse espaço ganha destaque, na visão dos alunos, pois *“tem gente que não tinha acesso à internet em casa e pra fazer pesquisa era melhor fazer na escola mesmo”* (9TA). Em outros momentos, a visita ao laboratório tinha objetivos variados. Poderia ser para realizar *“atividades na plataforma Moodle”* (5TA), *“fazer trabalho em grupo, quando precisava fazer pesquisas”* (15TB), *“provas de modelo Enem, atividades avaliativas que até os professores avaliavam lá na hora”* (21TA), *“pra fazer inscrições no PISM, no Enem, pra solicitar isenção, pra imprimir algum material”* (5TA). Um dos bolsistas também comenta: *“as vezes, a gente também fazia alguma graça no computador, de acabar a atividade e jogar algum jogo, mas era uma distração”* (1TA).

Quando os alunos comentaram sobre os laboratórios de Física, Química e Biologia, foi apontada a situação de *“amigos das escolas*

públicas” que *“não tinham essas experiências”*, e que para os bolsistas era um *“privilegio, digamos assim, de ter os laboratórios”* (10TB).

Sobre a utilização desses espaços, os alunos fizeram considerações em relação às mudanças ocorridas durante os três anos que estiveram na escola: *“a gente teve mais aulas no laboratório no primeiro e no segundo ano, e depois no terceiro era bem pouco”* (10TB). Eles ainda consideraram que *“no primeiro ano, quando tinham essas duas pessoas no laboratório, os estagiários, era muito mais fácil”* (1TA).

Através do relato dos alunos, podemos perceber a dinâmica desenvolvida pelos professores para a utilização desses espaços: *“normalmente a gente estudava antes o conteúdo básico, a teoria, na sala de aula, e quando a gente ia para os laboratórios a gente chegava com as práticas”* (17TA). Na visão dos alunos, o desenvolvimento de atividades nos laboratórios *“ajudava bastante a fixar o conteúdo”* (15TB), e eles consideram que essa prática deveria existir *“em todas as escolas, principalmente em escola pública”* (9TA).

Ao tomar como referência as variáveis relativas à escola, Espósito, Davis & Nunes (2000) indicaram que a presença e a utilização adequada dos laboratórios nas escolas estão correlacionadas ao rendimento superior observado em alunos dessas unidades em comparação com os pares matriculados em unidades onde essa prática não acontece.

Sobre os recursos pedagógicos existentes nas salas de aula, os comentários iam desde questões com efeito indireto sobre o rendimento, como *“a gente tinha as nossas carteiras, que eu amava, porque elas eram coloridas”* (17TA), a comentários sobre equipamentos que interferem diretamente na qualidade da aula como *“cada sala poder ter o seu Datashow, com seu computador, eu acho que isso facilita bastante”* (6TB).

A presença da tecnologia nas salas de aula, se, por um lado, amplia as possibilidades de utilização de recursos didáticos, por outro, expõe as fragilidades de professores que, mesmo lecionando em escolas de prestígio, ainda encontram dificuldades para lidar com tecnologia.

Segundo relato dos bolsistas, o contato com determinados recursos tecnológicos foi ocorrendo durante o período em que estavam estudando na EF nesta sequência: *“no primeiro ano os professores carregavam um*

carrinho com o projetor, no segundo mudaram para o projetor fixo e no terceiro colocaram o projetor touch screen” (5TA). O mesmo aluno relata a forma encontrada para minimizar as dificuldades apresentadas por alguns professores: *“nós fomos ensinando a eles como utilizar e eles também tiveram cursos; aí, no final, deu tudo certo”* (5TA).

Entre os professores, *“a maioria dava a aula por ele”* (22TA) e, quando utilizavam o quadro interativo, instalado nas salas, tornavam as *“aulas mais dinâmicas”* (10TB). Os alunos também utilizavam os recursos para *“apresentação de trabalhos e, às vezes, a gente fazia uma surpresa para o professor e colocava música no computador”* (24TB).

Outro recurso muito comentado pelos bolsistas foi a plataforma Moodle. Mesmo que para alguns ela seja utilizada de outra maneira, como explicado por um dos entrevistados, *“eu não usei particularmente, porque alguém sempre manda no grupo”* (22TA), o papel desempenhado por essa tecnologia foi visto pelos alunos como muito eficiente. Pela plataforma eram disponibilizados *“conteúdos extras, videoaulas, vídeos explicativos em relação às matérias”* (24TA) e informações direcionadas aos responsáveis, como datas de reuniões, notas dos estudantes e também aspectos ligados ao dia a dia da escola, como *“ocorrência positiva, negativa e atrasos”* (1TA). Entre os responsáveis, o uso da plataforma não era unânime. Na avaliação dos estudantes a ferramenta poderia auxiliar os responsáveis a *“saber o que a gente estava fazendo”* (17TA); para outros, o recurso não era importante, pois os responsáveis ficavam *“sabendo mais das coisas por mim mesmo”* (24TB); e, para alguns, o recurso era inócuo, pois os responsáveis *“não sabem mexer e não entendiam muito”* (24TB).

Algumas ponderações dos bolsistas estiveram relacionadas a ambientes e práticas que eram desenvolvidos durante o horário das aulas. Entre elas, está a situação relatada como: *“que o único lugar que a gente não tinha acesso eram algumas atividades extracurriculares, tipo aula de natação”* (22TA). Outra foi a queixa por não ter treinado *“esporte lá no colégio durante esses 3 anos... natação, futebol, enfim, só quando tinha aula de educação física ou quando era as Olimpíadas”* (10TB). Ou ainda quando havia incentivo de alunos do matutino para que algum bolsista *“entrasse para a equipe, só que não dava pra abrir exceção pra mim porque*

eu seria a única do vespertino” (11TB), nestas situações os bolsistas pareciam compreender que essas restrições estavam relacionadas à “carga horária, que era diferente” (24TB).

Um conjunto de recursos disponibilizado pela EF e considerado como de efeito indireto sobre a aprendizagem é apontado pelos bolsistas como fundamental para a permanência deles na escola. A concessão de vale transporte, livro didático, lanche e uniformes assegura as condições logísticas para que os bolsistas possam se beneficiar das bolsas de estudo. Alguns deles não teriam *“condição de ir todos os dias e voltar todos os dias de ônibus, comprar os livros, que são livros muito bons. Muita gente podia ter desistido” (15 TB).*

Em relação à infraestrutura e aos recursos pedagógicos, os relatos dos bolsistas nos permitem compreender as formas como aconteciam as interações com os espaços da escola. É importante destacar que os espaços utilizados pelos bolsistas são os mesmos utilizados pelos pagantes. Dentro da perspectiva de equidade proposta por Dubet (2004), as discriminações positivas voltadas para beneficiar o grupo de bolsistas eram a jornada ampliada e o apoio material. Na mesma linha que argumenta a favor da equidade nas práticas escolares, Crahay (2000) defende que o desenvolvimento de competências ou a apropriação do conhecimento só ocorre em momentos de aprendizagem adequados. A partir da fala dos estudantes, o que se percebe é que, em termos de infraestrutura, as condições ofertadas pela EF foram favoráveis ao aprendizado dos alunos.

7.7.3

Organização e gestão da escola filantrópica

Estudos sobre eficácia escolar têm demonstrado que a organização e o modelo de gestão de uma escola afetam o rendimento de seus alunos. A atuação dos gestores não tem impacto direto na aprendizagem. Esta é consequência do trabalho dos professores no cotidiano escolar. O mérito dos gestores recai sobre sua capacidade de organizar o espaço escolar e

criar condições ideais para que as práticas pedagógicas sejam eficientes (Soares & Teixeira, 2006).

A elaboração desta seção parte do pressuposto de que é de responsabilidade dos gestores a administração de aspectos ligados à execução do projeto pedagógico, a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e também questões atreladas à infraestrutura e recursos financeiros da escola (Soares, 2007).

Um dos pontos discutidos em estudos sobre eficácia escolar está relacionado ao tipo de liderança do gestor da escola (Soares & Alves, 2003; Franco, Sztajn & Ortigão, 2007; Soares & Teixeira, 2006). Um perfil mais alinhado às concepções de gestões democráticas tem sido relacionado como de efeito positivo sobre o engajamento dos professores às propostas da escola. Dentro da equipe da direção da escola, um gestor se considera democrático e outro *“um misto entre gestão democrática e gerencial”* (G1) e, sobre a participação dos professores em tomadas de decisão, os gestores ressaltaram que dialogam e escutam as opiniões dos professores, só que a *“tomada de decisão é de responsabilidade da equipe gestora”* (G1) e, portanto, *“decisões estratégicas não contam com o envolvimento do professor”* (G2).

A formação e a experiência da equipe gestora se apresentam como aspecto favorável para a execução de suas atribuições. Um dos membros da equipe possui mestrado em Gestão Educacional, estando na função há 10 anos. Outro é mestrando em Gestão Educacional e exerce a função por 4 anos.

Em relação aos valores e princípios da escola, destacaram que a ação de concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda é uma *“missão”* (G2) da ordem religiosa que comanda a escola e que *“além da preocupação acadêmica, todas as ações são voltadas para o desenvolvimento da pessoa como um todo”* (G1) e para *“diminuir a desigualdade na educação”* (G2).

As expectativas da equipe gestora da EF em relação aos alunos bolsistas englobam dois objetivos: o primeiro, o desejo de *“que os estudantes obtenham êxito em exames externos e que consigam progredir para o Ensino Superior”* (G1); o segundo está atrelado à concepção de

educação da escola, que tem como proposta formar *“pessoas melhores, comprometidas consigo e com os outros”* (G1).

Ao comentarem sobre a organização da escola para atendimentos aos alunos bolsistas, os gestores realçam a necessidade de uma organização específica, pois o grupo que ingressa na escola para cursar o Ensino Médio apresenta *“déficit de aprendizagem e baixa autoestima”* (G2), em função *“das características da formação que tiveram no Ensino Fundamental”* (G1). Para atender a esses alunos, a escola opta por oferecer um formato de educação em tempo integral, permitindo a inclusão de *“aulas de artes, teatro, estudos dirigidos, entre outras atividades que não são possíveis no turno matutino”*. (G1)

Na percepção dos estudantes, uma das dificuldades encontradas em relação à gestão foram as constantes alterações nas equipes, pois *“o que mais houve foi mudança na coordenação e mudança na direção”* (5TA), o que, para os estudantes, acabou gerando intranquilidade, pois *“a gente ficou sem saber a quem recorrer”* (8TA). Mesmo com essa ponderação em relação às mudanças administrativas, os alunos se sentiam bem orientados e apoiados pela equipe gestora. As informações eram disponibilizadas de formas distintas: poderiam ser *“através do Moodle ou por diversos quadros brancos espalhados pelos corredores, em sala de aula e por vários cartazes”* e, ainda, pelos *“coordenadores que passavam nas salas”*. (10TB)

Em Andrade & Laros (2007), foi apontada uma característica das escolas eficazes que pode ser favorecida pela maneira como a equipe diretiva conduz as práticas escolares: o trabalho colaborativo entre a equipe de professores. Os autores demonstraram que escolas com essa dinâmica produzem efeito positivo sobre o desempenho de alunos concluintes do Ensino Médio. Como mencionado por Soares & Teixeira (2006), a ação dos gestores sobre o desempenho dos alunos é garantida a partir de uma organização interna favorável à aprendizagem que estimula professores que trabalhavam *“como uma comunidade, buscavam interligar conteúdos e sempre estavam disponíveis para tirar nossas dúvidas”* (5TA).

A partir do relato dos estudantes, é possível perceber que essa prática foi recorrente durante o período em que estavam matriculados na EF. Alguns exemplos citados pelos bolsistas ilustram a ação colaborativa

dentro da equipe da EF, como *“no primeiro ano a gente teve trabalho interdisciplinar, várias matérias, pra gente fazer uma maquete”* (11TB); ou *“durante a semana de Matemática, a gente reunia e a sala toda fazia o trabalho diferenciado, cartolina, montar mural”* (10TB); ou, ainda, quando algum estudante, com dúvidas em algum conteúdo, não encontrava o professor responsável pela turma e recorria a *“outro da mesma área e tirava as dúvidas. Eles se ajudavam e ajudavam a gente”* (24TB).

7.7.4

Clima acadêmico e ênfase pedagógica

Em Alves & Franco (2008), características de escolas brasileiras eficazes foram descritas a partir das categorias clima acadêmico e ênfase pedagógica. Nesta etapa da argumentação, tais predicados serão apresentados de maneira consolidada a partir do relato dos estudantes e dos gestores da EF. Uma escola com clima acadêmico favorável à eficácia escolar opta por enfatizar aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem (Alves & Franco, 2008).

Essas características podem ser percebidas através da fala dos estudantes na EF. O ambiente escolar pressionava *“no sentido de passar de ano e de passar na faculdade”* (11TB). Os membros da equipe da escola *“incentivavam a estudar, orientavam a questão do horário de estudo, a realização dos exercícios”* (21TA) e a direção constantemente *“apertava essa tecla de que a gente tinha que estudar”* (11TB).

Para os estudantes, duas características dos professores foram importantes durante a caminhada na escola: o incentivo e a cobrança. Os professores *“falavam pra gente estudar e focar no vestibular”* (9TA), *“apoiavam muito a gente”* (1TA) e demonstravam que *“se importavam muito com os alunos”* (15 B). Em relação às cobranças, as opiniões divergiam. Se, por um lado, alguns acreditavam que *“eles cobravam o que era para cobrar”* (24TB), pois aquela era a *“chance que a gente tava tendo e não podia desperdiçar”* (22 TA), outros argumentavam sobre a necessidade de *“um equilíbrio, né? Porque pressão em excesso pode atrapalhar”* (8TA).

No período dedicado às aulas, a rotina *“era o professor chegar que a aula já se engrenava”* (5TA). Nesses momentos, os professores *“explicavam muito bem e se importavam muito com os alunos”* (15TB) enquanto que, entre os alunos, *“poucos não se empenharam do modo que deveriam, mas a grande parte sim”* (6 TB).

Outro aspecto destacado pelos estudantes se relacionava ao compromisso dos professores com o programa a ser cumprido por cada uma das disciplinas. Para alguns, o compromisso era extremo, pois as atividades estavam *“sempre focadas no conteúdo”* (25 TB). Na percepção de outros, existiam *“momentos mais descontraídos e momentos mais acadêmicos”* (5TA). As críticas em relação a professores que não cumpriam seus programas foram pontuais e consideradas como esporádicas, como em *“momentos específicos em que perdiam um pouco de tempo com algumas coisas que não eram tão úteis”* (18 TA).

Um dos aspectos observados em relação ao clima acadêmico da EF esteve ligado ao hábito de os professores passarem e corrigirem os deveres propostos aos alunos. Essa dinâmica foi apontada por Andrade & Laros (2007) como de efeito positivo sobre o rendimento de estudantes do Ensino Médio. De acordo com os alunos, alguns professores *“nem passavam atividade”*; entretanto, aqueles que *“passavam, geralmente cobravam muito”* (24TB).

Ainda em relação aos deveres para casa, a percepção dos estudantes foi que parte dos professores era compreensiva em relação à quantidade de exercícios, pois *“muita gente morava longe e aí fica difícil fazer exercício em casa, porque não ia ter muito tempo”* (15TB). Outra questão apontada pelos bolsistas em relação a essa estratégia foi que não haveria necessidade de *“cobrança exagerada, porque do pessoal que entra no Ensino Médio já se espera uma certa maturidade”* (17TA) ou até mesmo uma responsabilização do estudante em relação a fazer ou não as atividades, pois os professores *“sempre passavam, sempre orientavam como deveria ser feito”* (21TA).

Os estudantes também destacaram a preocupação dos professores e da escola em relação ao aproveitamento nas atividades escolares. Quando o resultado era satisfatório, *“eles sempre elogiavam”* (18TA). Entretanto,

quando o desempenho não era o esperado, *“perguntavam se estavam tendo alguma dúvida, se estavam precisando de mais uma aula, matéria extra, alguma coisa assim”* (21TA). Em situações em que a defasagem era grande entre os alunos, a escola organizava *“um grupo de estudos”*, de forma que os interessados chegavam *“um pouquinho mais cedo na escola para estudar tal matéria específica”* (15TB).

O acompanhamento do desempenho dos estudantes é uma das prioridades da equipe gestora, sendo *“realizado pelos orientadores de aprendizagem”* (G1). A equipe de apoio da EF possui registros de notas, frequências e observações dos professores em relação aos alunos, que servem como referência para *“atendimento individualizado”* (G2) e também para atendimento aos familiares.

Mesmo com a equipe gestora apontando para a prioridade no acompanhamento dos estudantes, houve relatos de que o processo de monitoramento das notas obtidas no PISM ocorreu de maneira mais efetiva no 3º ano do Ensino Médio, enquanto *“no primeiro e no segundo ano só se tivesse ido mal”*. (22TA). Entretanto, nessa fase o desempenho médio dos estudantes apresentou uma queda em relação às médias obtidas anteriormente. O aproveitamento médio dos bolsistas, sem a ponderação das notas referentes a cada uma das fases do processo, foi de 46,5% no PISM I, 49,83% no PISM II e 43,5% no PISM III. Sobre essa queda, os estudantes apontaram para algumas possibilidades. Uma está atrelada à questão do regimento escolar, que não prevê a reprovação no terceiro ano do Ensino Médio. Por essa razão, *“a gente brincou demais, porque sabia que não ia repetir”* (22TA). Outra possibilidade apontada pelos estudantes estava relacionada à maneira como o PISM III é estruturado, ou seja, com as questões discursivas específicas do curso escolhido e que *“valiam muito ponto e que eram justamente de disciplinas que eu tinha certas dificuldades”* (18TA). Outra razão apontada foi muito pragmática, pois *“focar no Enem e abandonar o PISM”* (24TB) era a melhor alternativa para a aprovação no curso escolhido. A explicação mais recorrente esteve relacionada a *“questão de ansiedade. Eu acho que a pressão no PISM III aumenta 5 mil vezes mais”* (17TA).

Os atendimentos realizados pela equipe de apoio tinham como objetivo orientar sobre *“as possibilidades do que fazer, quanto que a gente precisava tirar pra poder seguir no curso que a gente queria, tanto pela Federal quanto por outra faculdade”* (25 TB). Em uma das entrevistas, o estudante revelou a maneira como ocorria o diálogo com os orientadores de aprendizagem: *“você falava: eu quero fazer faculdade de engenharia, por exemplo. Aí eles falavam: então você precisa aumentar a sua nota em matéria A, B e C”*. E, se as notas obtidas no PISM I e II não fossem suficientes para a aprovação, os alunos ouviam que *“essa faculdade realmente não dá para você tentar pelo PISM, mas você pode tentar pelo ENEM”* (21TA).

Sobre as escolhas de carreiras, os estudantes revelaram algumas das estratégias adotadas pela escola, como no caso da *“semana das profissões, que a gente entrava em contato com os alunos das universidades”* (5TA), ou a ida ao laboratório de informática *“pra gente fazer um teste vocacional”* (11TB). Outra possibilidade para a escolha da profissão pode ter sido estimulada a partir das práticas pedagógicas vivenciadas na EF, o que levaria a: *“muitos amigos meus querem ser professores”* (17TA).

A ênfase em atividades pedagógicas é reflexo de uma escola que prioriza o aprendizado acadêmico. Entretanto, o relato dos estudantes bolsistas aponta para uma característica que vai além das aprendizagens relacionadas aos conteúdos acadêmicos: a formação em valores cultivada pela EF. O objetivo da escola é formar *“bons universitários e futuros profissionais e que sejam também pessoas melhores, comprometidas consigo e com os outros”* (G1).

Para atingir tal meta, a EF desenvolve vários projetos extracurriculares, sem abrir mão do objetivo de *“que a gente vá bem nos vestibulares, que foque no PISM, que foque no Enem”* (5TA). Porém, como a meta de alguns alunos estava centrada mais no desempenho acadêmico, *“muitos deles acabam ignorando as atividades extracurriculares e vendo como perda de tempo”* (5TA). Entre os que aderiram às propostas, a exigência era de *“bastante organização para poder conseguir conciliar as duas coisas”* (17TA).

Entre as atividades propostas para os estudantes estavam o coral, a representação de turma, o Grêmio Estudantil, os encontros de liderança, encontros religiosos, o Parlamento Jovem⁴¹ e um projeto da escola, a NUJe, desenvolvido a partir da simulação de reuniões nos moldes das que acontecem na Organização das Nações Unidas.

Além de serem incentivadas *“pela coordenação e pelos professores, que falavam que eram oportunidades que muitas vezes não iam voltar e que a gente deveria fazer para aumentar o conhecimento”* (9TA), as atividades extracurriculares foram importantes para romper com entraves iniciais na adaptação dos bolsistas à nova escola marcado pela dificuldade *“de conseguir fazer parte disso, principalmente por causa que eu via muita diferença entre nós e os outros alunos, né, os alunos que estudavam de manhã”* (25TB).

O sentimento inicial de não pertencimento à realidade de uma escola particular foi superado, parte em virtude de uma *“abertura maior”* em *“uma estrutura que era muito fechada”* (5TA), parte em virtude das possibilidades de interação com os alunos pagantes a partir da participação nas atividades extracurriculares. Essas mudanças ocorridas durante o tempo em que os bolsistas estiveram estudando na EF acabaram desenvolvendo um *“sentimento de pertencimento”* (17TA) à escola. Essa sensação, construída pela existência de um clima positivo no interior da instituição de ensino, tem sido reportada como associada a melhores rendimentos escolares. (Moro, Vinha & Moraes, 2019).

Uma estratégia adotada pela EF e que, na argumentação de Dubet (2008), pode ser considerada uma discriminação positiva, pois tem como objetivo minimizar os efeitos causados por desigualdades sociais, é a oferta de jornada de tempo integral aos alunos bolsistas. Acrescente-se a essa ação a constatação da correlação positiva entre a jornada ampliada e a eficácia escolar reportadas em pesquisas com estudantes do nível médio. (Batista *et al.*, 2017; Soares, 2020).

⁴¹ Encontros organizados pela Câmara Municipal de Juiz de Fora e que têm como principal objetivo estimular a formação política dos jovens.

Na visão dos gestores, a implementação da jornada de tempo integral qualificou “*a proposta curricular e o acompanhamento dos estudantes*” (G2) e deu oportunidade para “*a inserção de aulas de artes, teatro, estudos dirigidos, entre outras atividades que não são possíveis no turno matutino*” (G1). Para os bolsistas, a estratégia “*foi essencial pra acabar com as defasagens por vir de uma escola pública*” (5TA) que, entre outras situações, pode surgir “*por causa da greve*” (25TB). De maneira geral, os estudantes argumentaram que “*era cansativo, mas a gente conseguia ter todo suporte que a gente precisava dentro da escola*” (1TA) e que a experiência “*foi mais positiva do que negativa*” (6TB). Mesmo entre os alunos que consideraram a medida pouco efetiva, havia a preocupação com os outros alunos. Esse sentimento pode ser percebido no depoimento de uma bolsista que destaca a preocupação com “*colegas meus que, para eles, fez total diferença*” (24 TB).

7.7.5

Os professores

Em Alves & Franco (2008), o efeito dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes, tomando como base a formação e os salários recebidos, foi considerado como de magnitude “relativamente pequena” (Alves & Franco, 2008, p. 496). Por outro lado, ao lançar luz sobre a expectativa do professor em relação ao desempenho dos estudantes, Soares *et al.* (2010) argumentaram que essa relação produz efeitos positivos em todos os segmentos de alunos, independentemente de suas características socioeconômicas. Sob essa perspectiva, os autores sugerem que professores desejosos de alcançar bons resultados entre seus alunos devem buscar estratégias para melhor conhecer suas turmas e, assim, propor ações mais adequadas às necessidades desses estudantes.

A descrição em relação à diferenciação das características do corpo docente da EF será iniciada com o posicionamento da gestão sobre os processos internos para a escolha dos professores que atuarão nesse segmento. “*É desejável que o docente tenha clareza sobre o perfil do*

estudante bolsista e que ele esteja disposto a estruturar um planejamento adequado para tal realidade” (G1).

Sobre a rotina de trabalho, é interessante resgatar a informação disponibilizada pelo Inep em relação ao indicador de esforço docente da EF. Tomando como referência o Saeb 2017, 5% dos professores da escola foram alocados no nível máximo de esforço para desempenhar suas funções. Essa condição era notada pelos estudantes e acrescida da percepção sobre o comprometimento dos professores com relação às suas atribuições: *“você via que o professor estava cansado, porque era a última aula, mas eles nunca deixavam que isso atrapalhasse a explicação” (9 TA).* Ainda sobre a rotina dos professores, é interessante destacar que *“a grande maioria dos docentes lecionam no grupo de pagantes e de bolsistas” (G2).*

Em Andrade & Laros (2007), a experiência do professor foi destacada como de efeito positivo sobre a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, porém com magnitude restrita. Essa constatação coincide com a percepção dos bolsistas em relação a essa característica, pois *“no final das contas não fazia muita diferença você ser o mais experiente ou você ser menos experiente, porque o que importa de verdade é a maneira que você transmite o conteúdo” (5TA).*

Retomando a correlação positiva entre as expectativas dos professores e o desempenho dos estudantes apontada em Soares *et al.* (2010), os relatos dos bolsistas indicam que *“os professores se mostravam animados e determinados em ensinar a matéria” (5TA), “sempre estavam de muito bom humor e sempre estavam lá pro que der e vier pra gente” (9TA), “mostravam que queriam ver a gente aprendendo” (1TA) e “a gente sempre foi muito elogiado por eles” (22 TA).*

Outro aspecto lembrado pelos estudantes foram as estratégias utilizadas pelos professores para que todos aprendessem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Foram descritas atitudes de *“professor mudando totalmente o jeito de dar aula, só para que um ou dois alunos aprendessem aquilo que precisava aprender” (24 TB),* ou de professor que *“utilizou a arquibancada para mostrar pra gente sobre o conteúdo de Química, de estrutura eletrônica” (10TB).* Outra situação referida durante a

entrevista foi o caso de um professor que orientou aos alunos: *“alguma dúvida, me manda uma mensagem que eu posso ajudar”* (15TB).

Sobre as dinâmicas no cotidiano escolar, os relatos dos estudantes indicaram que os professores *“davam abertura para os alunos explicarem para os outros alunos na aula”* (17TA) e também a estratégia adotada por algumas disciplinas, *“que tinham monitores, que eram alunos da manhã”* (6TB). Sobre essa dinâmica de aprendizagem entre os pares, existem evidências de benefícios para os que aprendem e para os que ensinam (Crahay, 2000).

Outra observação muito destacada na fala dos bolsistas guarda relação com a forma de interação entre os alunos e os professores: *“Nós temos muito carinho pelos nossos professores, nós gostamos muito deles”* (5TA); *“eles tinham muita atenção com a gente”* (9TA). Esse relacionamento produziu efeitos *“tanto na questão acadêmica quanto com a questão de abrir os nossos olhos, explicar como que as coisas deveriam ser feitas, nos orientar”* (21TA). Em Brandão, Mandelert & Paula (2005), foi observado que um dos indicadores de que o projeto pedagógico de uma escola está sendo bem-sucedido ocorre quando a percepção dos estudantes revela a existência de um clima institucional e acadêmico positivo.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a eficácia e a equidade das ações pedagógicas implementadas por uma instituição privada de natureza filantrópica que incorpora entre os alunos do Ensino Médio estudantes de baixo nível socioeconômico. Organizada a partir de um desenho longitudinal, a pesquisa utilizou informações sobre o perfil dos alunos e sobre seus resultados em três medidas do PISM-UFJF, avaliação cognitiva aplicada no Ensino Médio ao final de cada ano letivo.

Os resultados alcançados pelos estudantes bolsistas no PISM-UFJF triênio 2017-2019 são um forte indicativo da eficácia das ações implementadas pela EF. Como defendido por Mortimore (1991), escolas eficazes apresentam desempenhos acadêmicos acima do esperado, tendo em vista a condição socioeconômica de seus alunos. Dentre os cinco grupos de alunos, aquele composto por bolsistas da EF era o de menor Inse, ou seja, sua composição social poderia ser considerada, em linha com a literatura, como um forte preditor de notas mais baixas no PISM entre os grupos de comparação. No entanto, os resultados obtidos pelos estudantes bolsistas matriculados na EF escapam a essa predição.

O estudo revelou que o grupo dos bolsistas da EF, ou seja, de estudantes com menor Inse da amostra, alcançou resultados superiores aos obtidos por alunos com as mesmas características matriculados na IF II e na EE e resultados semelhantes aos alcançados pelos alunos da IF I. Este é um forte indício de que as práticas pedagógicas implementadas tanto pela EF quanto pela IF I promovem desempenhos acima do esperado, tendo em vista o nível socioeconômico destes alunos.

As análises realizadas sem o controle do Inse indicaram que a maior média de desempenho foi alcançada pelo grupo de pagantes da EF. No somatório das três etapas do PISM, a nota média alcançada por esse grupo foi de 759,6 pontos. Já no grupo dos bolsistas, o resultado final só ficou abaixo do alcançado pelos alunos do IF I. A média geral obtida pelos bolsistas foi inferior em 30,3 pontos à média obtida pelos alunos do IF I e superior em 187,3 e 150,9, respectivamente, aos alunos do IF II e da EE.

Nas análises realizadas com o controle do nível socioeconômico médio dos grupos, os resultados indicaram que, entre os alunos de menor Inse, os grupos da EF e do IF I novamente se destacam. Vale lembrar que, nesse segmento de baixo Inse não existem estudantes pagantes na EF. Um detalhe que despertou a atenção durante as análises foi que o desempenho dos bolsistas de menor Inse, em comparação com o dos alunos de características semelhantes do IF I, foi ligeiramente superior nas duas primeiras fases do PISM. Somente na terceira e última fase é que a média alcançada pelos alunos do IF I superou a dos bolsistas.

De acordo com as entrevistas realizadas com os bolsistas, o desempenho na terceira fase do PISM foi prejudicado pela pressão da etapa final e também pela mudança no tipo de prova. Nessa etapa as questões discursivas são aplicadas por área de conhecimento. A percepção dos bolsistas com relação às mudanças e desafios impostos pela última avaliação do processo seletivo, a de maior peso entre as fases, aponta para aspectos que podem ser repensados pela gestão da EF tendo em vista o grande interesse dos bolsistas no processo seletivo do PISM. Na opinião dos bolsistas entrevistados, o resultado final poderia ter sido melhor se a EF organizasse estratégias voltadas para esta fase do processo seletivo do PISM e que priorizassem as disciplinas exigidas em função da escolha de carreira do aluno.

Em particular, a análise do desempenho dos bolsistas da EF e do IF I exige pelo menos duas considerações porque dizem respeito a iniciativas que só existem nessas instituições. A primeira é a oferta de tempo integral e a segunda se relaciona com os processos de seleção para acesso dos estudantes a essas escolas.

No primeiro caso, os resultados da nossa pesquisa estão em linha com estudos conduzidos no Brasil que mostram que estudantes do Ensino Médio matriculados em escolas de tempo integral alcançam resultados superiores aos que estudam em escolas que oferecem uma jornada regular ou parcial (Batista *et al.*, 2017; Soares, 2020).

No caso das duas escolas, no entanto, a oferta de tempo integral segue objetivos distintos. Enquanto na EF o tempo integral é oferecido apenas aos estudantes bolsistas e justificado pela necessidade de suprir

déficits acadêmicos anteriores à entrada na escola, melhorando, assim, o rendimento dos estudantes, no IF I o tempo complementar é dedicado à formação técnica de nível médio. A distinção entre as propostas adotadas pelas escolas pode ajudar na compreensão do desempenho destes alunos nas três fases do PISM. Se o tempo integral oferecido apenas aos alunos bolsistas na EF afeta positivamente os resultados dos estudantes nas duas fases do PISM, em que todos os componentes curriculares são avaliados, na última fase, quando são cobrados conhecimentos específicos, o efeito positivo do tempo integral não se evidencia. Já no caso da IF I, a formação geral do ensino médio se articula com a formação técnica e, portanto, com a oferta de disciplinas específicas que podem ter auxiliado nos resultados dos estudantes do IF I que optaram por cursos superiores que exigem conhecimentos específicos enfatizados durante o ensino médio. A relação entre a formação técnica e a escolha da carreira, neste grupo, pode ser percebida na maior proporção de estudantes da IF I (38,8%) que optaram por carreiras técnicas. Entre os alunos bolsistas da EF, 28,3% escolheram cursos ligados às carreiras técnicas.

Por outro lado, também os processos seletivos para ingresso na EF e na IF I podem ter influenciado no desempenho dos alunos. A literatura aponta que a seleção acadêmica existente em escolas federais e a seleção econômica presente nas escolas particulares produzem efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos.

A situação dos processos seletivos da IF I está em linha com essa literatura, pois os estudantes ingressam a partir de processos seletivos de alta competitividade. Já na EF, o processo seletivo é diferente, pois só os alunos de baixo nível socioeconômico precisam se submeter a processos seletivos de ingresso, embora de baixa competitividade, envolvendo Língua Portuguesa e Matemática.

A pesquisa não teve acesso na EF a informações sobre a relação candidato/vaga ou sobre a classificação dos estudantes de baixo Inse no processo seletivo, o que limitou a possibilidade de aferir o grau de seletividade desse processo. O que temos são alguns indícios que contribuem para dimensionar o nível de cobrança acadêmica e de competitividade do processo. O primeiro dado é que para o ano de 2017 a

relação candidato- vagam na EF foi menos competitiva, uma vez que a instituição optou por dobrar o número de vagas ofertadas anualmente, levando a abertura de duas turmas para o 1º ano do Ensino Médio⁴². Em segundo lugar, durante as entrevistas, os alunos consideraram ser baixa a complexidade das avaliações cognitivas dos processos seletivos para ingresso no ensino médio na EF. Por fim, outra informação obtida nas entrevistas revelou que seis alunos bolsistas tinham também participado do processo seletivo do IF I, tendo sido dois deles aprovadas na primeira chamada do IF I, outro convocado em chamada para ocupação de vagas remanescentes e três reprovados no processo seletivo. Comparativamente, esses estudantes identificaram um menor grau de seletividade acadêmica no processo de ingresso da EF.

Nesse cenário, o fato do desempenho dos estudantes bolsistas e com menor Inse ser equivalente ao dos estudantes com características semelhantes matriculados no IF I, mas que passaram por processos seletivos mais exigentes e, portanto, com maiores vantagens acadêmicas de partida, aponta para a eficácia das ações implementadas pela EF no atendimento dos alunos bolsistas. É importante lembrar que a diferença nas notas dos alunos bolsistas da EF no PISM aumenta significativamente quando comparadas com as dos alunos que frequentam a IF II e a EE.

Já em relação à equidade, a análise do desempenho dos estudantes bolsistas em relação aos pagantes da EF aponta que as ações implementadas pela EF não foram capazes de mitigar o impacto da origem social no desempenho dos estudantes. A diferença no desempenho se amplia a favor dos pagantes na segunda etapa da avaliação e aumenta ainda mais na última fase, indicando, mais uma vez, a necessidade de a escola repensar as ações implementados durante o último ano do Ensino Médio.

Em termos de equidade, a pesquisa também observou os desfechos dos alunos no Ensino Médio, em termos de aprovação⁴³ e das escolhas de

⁴² Desde a implementação da modalidade Ensino Médio regular pela escola, em 2012, essa foi a única seleção que abriu vagas para o preenchimento de duas turmas.

⁴³ Nessa análise foram consideradas somente as aprovações na primeira classificação. Durante a fase das entrevistas com os bolsistas, tomamos ciência de que vários alunos excedentes já haviam sido convocados, fato que provavelmente ocorreu nos outros grupos e que não foi considerado nas análises

cursos no ensino superior. Nesse ponto a análise não é simples, pois temos que considerar a nota mínima exigida para cada curso e a distribuição dos alunos pelos grupos organizados a partir da Lei de Cotas. Em uma análise geral o grupo com o maior índice de aprovação foi o do IF I, com 53% de aprovados; na sequência, os grupos com melhores resultados foram EE, com 38% de aprovados; EF (bolsistas), com 36%; EF (pagantes), com 34%; e IF II, com 22% de aprovações. Nota-se que o grupo de maior Inse, pagantes da EF, teve um dos menores índices de aprovação no PISM, obtendo percentuais inferiores aos alcançados pelos próprios bolsistas da mesma escola. Essa situação se explica basicamente porque o grupo de pagantes disputa vagas em cursos de maior prestígio e concorrência, que exigem notas mínimas mais altas para aprovação.

Se analisarmos os grupos de menor Inse de cada uma das escolas, os índices de aprovação revelam cenários distintos. Os alunos pertencentes a essa condição socioeconômica no IF I se mantêm à frente com 62,5% de aprovações. O segundo melhor resultado foi alcançado pelos bolsistas da EF, com 47,2% de aprovados, seguidos pelo grupo da EE, com 37,5% de alunos aprovados. A menor taxa ficou com o grupo do IF II, com 30,0% dos alunos de menor Inse aprovados. Temos aqui mais uma evidência da efetividade das práticas pedagógicas adotadas pela EF com os estudantes de baixo nível socioeconômico, já que estes estudantes, mesmo disputando vagas no ensino superior no grupo de ampla concorrência que exige maiores notas mínimas, tiveram índices de aprovação superiores aos obtidos pelos grupos das escolas EE e IF II e ficaram abaixo somente dos alunos da IF I.

A realização de uma análise mais apurada das aprovações levando em consideração o grau de concorrência pelas vagas ofertadas, embora não seja objeto deste estudo, contribui para a discussão sobre as escolhas de carreiras profissionais. Nesse sentido, vale lembrar que os dois grupos de estudantes da EF, bolsistas e pagantes, participam do PISM no grupo de ampla concorrência, enquanto os alunos das escolas IF I, IF II e EE estão distribuídos pelos grupos com reserva de vagas. A análise das escolhas dos candidatos participantes da pesquisa *vis a vis* o ponto de corte para a aprovação no curso pretendido, mostra que a pontuação média

para aprovação entre os pagantes foi de 847,0 pontos; ao passo que foi de 622,4 pontos entre os bolsistas, de 614,9 pontos entre os alunos do IF I; de 510,9 pontos entre os estudantes da EE, e, de 492,1 pontos entre os estudantes do IF II.

Entretanto, somente essa análise não é suficiente para avaliar a dificuldade de aprovação e o prestígio das carreiras escolhidas, uma vez que as médias mínimas para aprovação em cada curso guardam relação com os grupos organizados a partir das determinações da Lei de Cotas. O nível de concorrência no interior dos grupos pode ser percebido pela média das notas mínimas exigidas no conjunto das carreiras ofertadas pela UFJF. No caso do triênio avaliado nessa pesquisa, 2015-2019, estas médias para a aprovação foram: grupo A, 388,0 pontos; grupo B, 431,0; grupo C, 620,0; grupo D, 383,0 e grupo E, 386,0.⁴⁴

Nesta pesquisa, para compreender melhor as escolhas de carreira dos estudantes, os cursos superiores foram classificados a partir de três tipos de profissões: as liberais, comumente relacionadas a carreiras de maior prestígio; as técnicas, que ocupam uma posição intermediária; e as licenciaturas, tidas como carreiras de menor prestígio acadêmico e profissional.

Parte do referencial utilizado nesta investigação argumenta que a origem social do estudante é determinante para que ele opte por carreiras de menor ou maior prestígio (Costa, 2010; Nogueira, 2012). De maneira complementar, estudos que se debruçam sobre os efeitos de estudar em escolas de alto prestígio apontam para uma forte correlação entre o *status* da escola e a escolha de carreiras (Brandão, Mandelert & Paula, 2005; Costa, 2008; Costa & Guedes, 2009).

As escolhas de carreira entre o total de 236 alunos pagantes e bolsistas da EF se mostram coerentes com a frequência destes estudantes a uma escola de prestígio, já que 49,3% optou por carreiras liberais, 29,4% por carreiras técnicas e 21,3% pelas licenciaturas/outras. Já quando se consideram apenas os estudantes pagantes da EF, os resultados dialogam com estudos que correlacionam o alto Inse e a matrícula em escolas de

⁴⁴ Os critérios para determinar o grupo dos estudantes foram descritos na figura 2 desta tese.

alto prestígio com escolhas de carreiras mais disputadas e valorizadas socialmente. Nesse grupo, 76,7% fizeram opção por carreiras liberais, 20% escolheram carreiras técnicas e somente 3,3% participaram do PISM visando o ingresso a cursos de licenciatura ou outros. Já entre os alunos bolsistas da EF, os efeitos do prestígio da escola e das ações pedagógicas implementadas parecem não terem sido suficientes para reduzir a influência do Inse sobre as escolhas de carreiras. Entre os bolsistas: 32,6% optaram por carreiras liberais, 28,3 % por carreiras técnicas e 39,1% pelas licenciaturas/outras.

Entre os grupos acompanhados durante o estudo, os bolsistas da EF e o grupo da EE foram os menos “ousados” nas escolhas de suas carreiras. Somente 32,6% dos bolsistas e 30,8% dos alunos da EE escolheram carreiras de maior prestígio social.

A pesquisa revelou também que, se, por um lado, as ações pedagógicas implementadas pela EF para atender ao grupo dos bolsistas influenciaram positivamente o desempenho dos estudantes, por outro lado, o mesmo não acontece em relação à equidade.

Essa afirmação é atestada por diversos resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, em nenhuma das ondas do PISM a diferença de desempenho a favor dos alunos pagantes diminuiu. Por outro lado, o alto prestígio da escola filantrópica não parece ter sido suficiente para incitar no grupo dos bolsistas o interesse por carreiras de maior prestígio.

Em síntese, o conjunto de ações da EF que se colocam na perspectiva da promoção da equidade, em especial a jornada ampliada e o apoio às famílias para custeio nas despesas escolares, bem como a utilização efetiva da infraestrutura da escola, as práticas de gestão e pedagógicas, o clima acadêmico favorável, a ênfase em aspectos pedagógicos e as estratégias didáticas adotadas pelos professores, atuaram como fatores de eficácia escolar e guardam relação com o aumento do desempenho dos estudantes no PISM-UFJF. Essa relação também está presente na percepção dos bolsistas, que consideram essas características da EF como essenciais para o sucesso de sua trajetória escolar. O reconhecimento dos bolsistas da formação recebida na escola leva em consideração tanto o ganho em relação ao desempenho acadêmico como em termos de

princípios e valores. Os relatos dos estudantes durante as entrevistas destacaram que a infraestrutura da escola foi disponibilizada em favor da ação pedagógica e que os espaços da biblioteca, dos laboratórios e os equipamentos presentes nas salas de aula foram explorados por professores e alunos de maneira a produzir efeitos positivos na aprendizagem. Os estudantes também reconhecem que o modelo de gestão implementado pela EF teria facilitado o trabalho colaborativo entre os professores e que o foco no rendimento dos alunos teria contribuído para criar na comunidade acadêmica uma ênfase nos processos de ensino aprendizagem que se refletiria no desempenho dos estudantes no PISM-UFJF.

Destaque especial foi dado pelos alunos às estratégias de equidade adotadas pelos professores para que todos os alunos aprendam. Determinadas práticas, como divisão de grupos por níveis de aprendizagem, trabalhos em grupos sob a monitoria de alunos com melhor desempenho escolar, aulas teóricas conjugadas com aulas nos laboratórios e ênfase em atividades interdisciplinares parecem se alinhar com os fatores considerados por Crahay (2000) como fundamentais para tornar as escolas justas e eficazes.

Deve se considerar, entretanto, que a estratégia adotada pela EF de alocação de estudantes bolsistas em turmas exclusivas, embora possa ser justificada pela necessidade de um tratamento diferenciado da aprendizagem e do tempo a ela destinado e, inclusive, identificada, nos termos de Dubet (2008), como uma ação de “discriminação positiva”, pode de outro lado ter privado os estudantes bolsistas do convívio com seus colegas pagantes e, portanto, dos possíveis impactos positivos do chamado “efeito pares” (César & Soares, 2001; Soares & Collares, 2006).

Definido pela literatura como resultado das influências positivas em relação aos níveis de motivação, comprometimento acadêmico, mobilização escolar familiar e nível socioeconômico do corpo discente matriculado na escola (César & Soares, 2001), o efeito pares depende do contato diário entre os alunos. Nessa perspectiva, o insulamento dos estudantes bolsistas na EF pode contribuir para a compreensão das baixas

expectativas desse grupo com relação à escolha das carreiras no ensino superior.

De acordo com as entrevistas, a convivência entre estudantes bolsistas e pagantes ficou restrita apenas às atividades extracurriculares, que, mesmo estimuladas pela gestão e pelos professores, não recebiam a adesão total dos bolsistas.

Se os resultados obtidos por estudos sobre o “efeito pares” revelam que alunos de baixo nível socioeconômico se beneficiam da sua inserção em ambiente escolar frequentado por colegas de maior nível socioeconômico, uma maior interação cotidiana entre estudantes bolsistas e pagantes poderia ter favorecido outras trajetórias acadêmicas e profissionais entre os alunos de baixo Inse.

Outra consideração que deve ser feita em relação às escolhas de carreiras é que o bolsista, ao optar por cursar o nível médio em uma escola da rede particular, assume o risco de ter que disputar vagas no grupo de maior competitividade, isto é, de ampla concorrência, no PISM-UFJF. Como apontado no estudo, a média para aprovação entre os candidatos da ampla concorrência é superior à média dos grupos definidos pela reserva de vagas. O intrigante nessa relação é que os bolsistas, como são pertencentes a arranjos familiares cuja renda *per capita* é inferior a 1,5 salário mínimo, se optassem por cursar o Ensino Médio em escolas da rede pública, concorreriam nos grupos A ou B, justamente aqueles que exigem menores médias para aprovação. Ou seja, a legislação que possibilita a entrada na escola particular de alunos pobres pode também ser a responsável por fazer com que esses estudantes tomem decisões pragmáticas e menos qualificadas em relação ao ensino superior.

A situação em que os bolsistas disputam as vagas do PISM-UFJF, competindo com alunos de alto nível socioeconômico e escolarizados em unidades da rede privada, pode ser analisada como uma das expressões da estratificação educacional, que passa a influenciar a escolha de carreira. Ao ingressarem na EF os estudantes de baixo nível socioeconômico conseguem transpor as barreiras de estratificação vertical ao serem aprovados em uma universidade pública, porém não rompem a estratificação horizontal estabelecida entre o prestígio das carreiras.

Ajudam a compreender estes aspectos estudos sobre “escolhas racionais” (Carvalhoes & Ribeiro, 2019; Mont´Alvão, 2011; Silva, 2019). Os autores argumentam que as decisões dos candidatos são tomadas a partir de dois fatores, as desigualdades sociais e escolares e as escolhas viáveis. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, na disputa por uma vaga na UFJF, os estudantes bolsistas articulam suas preferências pessoais com avaliações objetivas sobre a escolha (possível) da carreira a ser seguida no ensino superior.

Se, no nível individual, a escolha dos bolsistas por carreiras de menor prestígio colabora para a formação de uma “circularidade viciosa”, em torno da reprodução das desigualdades educacionais, no nível institucional acontece o contrário. Neste caso acontece o que Brandão, Mandelert & Paula (2005) consideram como a “circularidade virtuosa” presente nas escolas de alto prestígio, uma vez que os índices de aprovação no PISM no grupo de bolsistas, que são inclusive superiores aos alcançados pelos pagantes da própria EF, contribuem para a manutenção de uma das características das escolas consideradas de prestígio: os altos índices de aprovação dos seus alunos em processos seletivos para cursos superiores.

As contribuições deste estudo para as pesquisas em eficácia e equidade escolar em escolas filantrópicas também apontam lacunas e questões em aberto. Uma delas é que o desenvolvimento de estudos sobre essas realidades se vê constrangido pela falta de disponibilização de dados sobre o serviço prestado pelas escolas filantrópicas, seja pelo MEC, Inep ou mesmo pelos sistemas específicos de certificação das entidades filantrópicas (Cebas Educação)⁴⁵. Talvez a dificuldade de acesso a informações referentes a esse atendimento educacional explique o porquê de este estudo e os de Pereira Neto (2007) e Doronin (2014) terem sido conduzidos por pesquisadores com vínculos empregatícios com as instituições filantrópicas.

Como destacado por Doronin (2014), mesmo que aos estudantes de baixa renda de escolas filantrópicas seja garantida a possibilidade de participação, pelo Prouni, em processos de concessão de bolsas de

⁴⁵ Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

estudos em instituições privadas de nível superior, se esses estudantes fossem também contemplados pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que garante a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior, as trajetórias acadêmicas e profissionais dos alunos poderiam ser diferentes e se beneficiar também dessa ação afirmativa.

A pesquisa realizada na instituição filantrópica identificou um contexto no qual se fazem presentes e operam vários dos fatores reportados pela literatura sobre eficácia escolar e que atuaram de maneira positiva no rendimento dos alunos. Dentre esses fatores, foi possível identificar a força simbólica junto aos alunos do acesso e da permanência em uma escola de elevado prestígio acadêmico, a significativa mobilização escolar dos jovens bolsistas e de seus familiares, a oferta aos alunos de uma infraestrutura escolar privilegiada em relação ao contexto nacional, a prática de um modelo de gestão aberto a mudanças e consciente da necessidade de ações de equidade junto aos alunos mais vulneráveis, um clima escolar que enfatiza os aspectos pedagógicos, e, principalmente, um grupo de professores comprometido com a aprendizagem do conjunto dos estudantes.

Dessa forma, o estudo evidencia a importância para o sucesso escolar dos estudantes de um conjunto de características que dialogam estreitamente com aquelas identificadas na literatura e nas pesquisas sobre eficácia e equidade escolar, contribuindo para esse acervo de conhecimentos e para pesquisas futuras. Por outro, no entanto, a pesquisa revelou uma condição que merece reflexão. Da mesma forma que a instituição filantrópica apresentou resultados eficazes em relação aos bolsistas, uma escola pública das que fizeram parte dos grupos de comparação obteve resultados muito próximos da escola filantrópica junto a estudantes com condições socioeconômicas semelhantes aos alunos bolsistas. Esse é um forte indício de que não está no âmbito da ação filantrópica a possibilidade de ofertar uma educação de qualidade em escala capaz de atingir grandes contingentes de alunos pobres. Essa é uma iniciativa que só pode ser realizada no contexto das escolas públicas, principalmente pelas redes estaduais de ensino que concentram a grande maioria das matrículas do ensino médio. A partir dos resultados desta

pesquisa, podemos afirmar que, para que mais jovens possam ser beneficiados com um ensino médio de qualidade, as políticas públicas educacionais devem priorizar ações de investimento na infraestrutura das escolas públicas, de iniciativas de formação de professores e de gestores que coloquem em debate a importância das expectativas docentes e de um clima escolar que enfatize a aprendizagem dos alunos, além de uma política nacional de valorização da carreira docente e de ampliação do tempo de aprendizagem dos estudantes na escola. O sucesso alcançado pelos bolsistas da EF e pelos alunos da IF I se assenta, em grande medida, na existência dessas características escolares e deveria ser um direito garantido no ensino fundamental e médio à totalidade dos jovens de baixa renda da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E.P: O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018

ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F.H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez.2002.

ALDRICH, J.; NELSON, F. **Linear probability, logit, and probit models**. Beverly Hills: SAGE Publications, 1993.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2020.

ALVES, M.T. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte - MG 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, 2006.

ALVES, M.T.G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J.F. (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.482-500.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez.2020.

ALVES, F.; ORTIGAO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n.

130, p. 161-180, abr. 2007 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 maio 2020.

ANDRADE, R. J. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 - 2003. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, 2008.

ANDRADE, M. FRANCO, C. E CARVALHO, J. P. Gênero e desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 77-96, jan-jun/2003. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2178>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANDRADE, J. M. LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-41, mar. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2020.

BATISTA, A. A. G. BATISTA, A. A. G.; KASMIRKI, P.R.; GUSMÃO, J. B. de; VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; MELLO, H. D. A. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/359>. Acesso em: 15 março 2020.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BONAMINO, A. M.C.; OLIVEIRA, L.H. G. de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8918/6695>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 48-499, dez. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2017.

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

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=p&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2017

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books. 1976

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, n. 131,p. 445-458, jun.2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200445&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. DE. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 747-758, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.212 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8212cons.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.876, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre a contribuição previdenciária do contribuinte individual, o cálculo do benefício, altera dispositivos das Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9876.htm. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm. Acesso em: 03 jan. 2018

BRASIL. Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2012 e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12465.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012, nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e nº 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12868.htm. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria De Avaliação da Educação Básica Nota Técnica. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).** 2015b.

BRASIL. Secretaria de Políticas da Previdência Social. **Anuário Estatístico da Previdência Social (AEPS) – 2014.** Brasília, DF, mar. 2016a. Disponível em: <http://cntq.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-AEPS-2014-Alexandre-Zioli-Atualizada.pdf>. Acesso em: 60 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 287, de 05 de dezembro de 2016.** Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BB4CE9509999A04315047E215CB65F32.proposicoesWebExterno1?co_dteor=1514975&filename=PEC+287/2016. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de emenda à constituição nº 133, de 2019.** Permite que os estados, o distrito Federal e os Municípios adotem

em seus regimes próprios de previdência social as mesmas regras aplicáveis ao regime próprio da União; modifica renúncias previdenciárias; prevê benefício da Seguridade Social à criança vivendo em situação de pobreza; e dá outras providências. Brasília, DF, 2019. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/138555>. Acesso em 12 out. 2019.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. Introdução. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.09-12

BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S. W. **Hierarchical linear models**: applications and data analysis methods. Newbury Park: SAGE, 2002.

CALEGARE, M. G. A.; SILVA JUNIOR, N. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 9, n.17, p. 129-148, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7404111-A-construcao-do-terceiro-setor-no-brasil-da-questao-social-a-organizacional.html>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A.C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 31, n. 1,p. 195-233, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702019000100195&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 29 nov. 2020.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2018

CEBAS- Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação. Conheça o Cebas. **Cebas** (online), Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2018.

CÉSAR, C.; SOARES, J. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, 2001.

COLEMAN, J. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 26-32.

COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D. and YORK, R.L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office, 1966.

COSTA, M. D. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p.455-469, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

COSTA, M. D. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-247, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 27 maio 2020.

COSTA, M.; GUEDES, R. Expectativas de futuro como efeito-escola-explorando possibilidades. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 101-114, jan. /Jun. 2009.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.133-154, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

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

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 811-850, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000400005&lng=en&nrm=iso. access on 25 Nov. 2020

DEMARIS, A. **Logit modeling: practical applications**. Beverly Hills: SAGE Publications, 1992.

DORONIN, J. A. F. **Análise da Eficácia do Programa de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio**. Paraná, 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Maringá, PA, 2014. Disponível em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3102>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez. 2008.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. À l'école. **Sociologie de l'expérience scolaire**, Paris, Minuit. 1996

ESPOSITO, Y. L.; DAVIS C.; NUNES, M.M.R. Sistemas de avaliação do rendimento escolar- O modelo Adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 25-53, 2000

FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor**: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. 1999. 124f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor 1999. Disponível em: http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/andres_falconer.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FONIF. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. **A Contrapartida do Setor Filantrópico para o Brasil**. Fonif, 2016. Disponível em: <http://fonif.org.br/noticias/pesquisas/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; BONAMINO, A.; ALBERNAZ, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2017.

FRANCO C., SZTAJN, P. ORTIGÃO, M.I. Mathematics Teachers, Reform, and Equity: Results from the Brazilian National Assessment **Journal for Research in Mathematics Education**. v. 38, n. 4, p. 393-419, 2007.

GAMORAN, A.; LONG, D.A. *Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective*. In: TEESE, R.; LAMB, S.; DURU-BELLAT, M.; HELME, S. (Eds.) **International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy**. Springer, Dordrecht, 2007.p. 23-47. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5916-2_2. Acesso em: 06 out. 2017.

GOLDSTEIN, H. Methods in School Effectiveness Research, School Effectiveness and School Improvement. **International Journal of Research, Policy and Practice**, v.8, n.4, p.369-395, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345970080401>. Acesso em: 28 mar. 2018

GOMES, C.A.C. A Democratização do Ensino Médio – ontem e hoje. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 199–219, 2001.

INSTITUTO FEDERAL EM MINAS GERAIS. COPESE. Processo Seletivo 2017/1. **Relação candidato vaga**, Juiz de Fora, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb Escola**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 01 dez. 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM – 2018**: Microdados do: banco de dados. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/Enem>. Acesso em: 27 nov. 2020

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas- Censo escolar 2017**. Brasília, DF, Janeiro de 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em: 02 fev. 2018.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica-Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_Inep_inse_2015.pdf. Acesso em 17 set. 2020

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2001**: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.

LEE, V. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.). **Avaliação da educação básica – Pesquisa e avaliação**. Rio de Janeiro: Editora PUC. Rio/Edições Loyola, 2004. p. 13-41.

LEE, V. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set. /dez. 2010.

LEE, V. E.; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and equality in brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study. **International Review of Contemporary Sociology**, 2006. In press.

LEVINE, D.; BERENSON, M.L.; STEPHAN, D. **Estatística: teoria e aplicações - usando Microsoft Excel em português**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2000.

MADAUS, G. F., AIRASIAN, P. W., KELLAGHAN, T. Estudos Empíricos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008a. p. 74-89

MADAUS, G. F., AIRASIAN, P. W., KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008b. p. 112-141.

MASSON, P. Retorno sobre os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014.

METZLER, Ana Maria Carvalho. **Relações entre os Poderes Político e Religioso na Construção de Representações Identitárias de Instituições de Ensino Superior de Confessionalidade Católica**. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3525/AnaMariaCarvalhoMetzler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MONT'ALVAO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2020.

MOORE D.S., MCCABE G. P., WILLIAM M. D., SCLOVE S. L. **A prática da estatística empresarial: como usar dados para tomar decisões**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A.. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, jun. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=pt&nrm=iso. Disponível em: 19 jun. 2020.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). **School effectiveness research: its message for school improvement**. Londres: HMSO, 1991.

MUYLAERT, N.; BONAMINO, A. M. C.; BANNELL, R. I. . Justiça na educação: uma análise da política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.L.], v. 4, p. 1-19, 2019.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235241/28263>. Acesso em: 26 abr. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.26, p.133-144, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2020.

OLIVEIRA, A.C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar.2018.

OLIVEIRA, R.P. (Coord.) **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Estudos e Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, 2013.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. 2019. Disponível em: URL: <http://www.oecd.org/pisa>. Acesso em 10 dez. 2020.

PEREIRA NETO, J. F. **Programas de bolsas de estudo: uma possibilidade de reconhecimento?** 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicada, São Leopoldo, 2007.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. [Tradução: Cláudia Berliner]. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

RIBEIRO, V.M. Que princípio de justiça para a educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.44, n.154, p.1094-1109, out./dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01094.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

SALAMON, L. M. **Filantropização via privatização: garantindo receitas permanentes para o bem comum**. 1. ed., São Paulo: IDIS-Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2016. Disponível em: <http://idis.org.br/wp-content/uploads/2016/11/publicacao-filantropizacao-via-privatizacao-vFinal.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018

SAMMONS, P. As características-chaves das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.335-382.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173437>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SCHMIDT, J. P. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-39, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, C. J. DE O. **A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM**. 2019. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, SP, 2019.

SIMIELLI, L. E. R.. **Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011**. 2015. 158f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-graduação em Administração, São Paulo, 2015.

SOARES, T. M. 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, v. 28, p. 103-123, 2003.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2020.

SOARES, M. C. N. **Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará: Um estudo longitudinal sobre o efeito das escolas EEEP**. 2020. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento apresentada ao Programa de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro /RJ, 2020.

SOARES, E.A.R. **Entidades beneficentes de assistência social educacionais: uma investigação sobre a medição de desempenho organizacional**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Recife, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2278>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SOARES, J.F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.

147-165, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 jun. 2020.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.149, p. 492-517, maio/ago.2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200007&lng=p&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2017.

SOARES, T.M.; BONAMINO, A.; BROOKE, N.; FERNANDES, N. S. Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 59-89, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100059&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2017

SOARES, J.F.; COLLARES, A.C. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p.155-16, maio/ago. 2006.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; FERRAZ, M.S. B., RIANI, J. de L. R. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.26, n.1, p.157-170, mar.2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2020.

SOUZA, L.C. **Fatores Associados ao Valor Agregado de Proficiência no Ensino Médio**: uma análise a partir do SAERJ. 2016, 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento apresentada ao Programa de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro /RJ, 2016.

TOMAZELLI, I.; FERNANDES, A. Relator da reforma da Previdência quer fim de isenção a entidades filantrópicas. **Estadão Online**, 25 fev. 2017. Economia e Negócios. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,relator-da-reforma-da-previdencia-quer-fim-de-isencao-a-entidades-filantropicas,70001679243>. Acesso em: 23 jan. 2018.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenação Geral de Processos Seletivos. **PISM 2020**. Juiz de Fora, MG, 2020. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-antiores/pism2020/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

UFJF- Universidade Federal De Juiz De Fora Conselho Superior. **Resolução 17/2018**. Aprova a realização de processo seletivo especial para Curso de Letras-Libras, com alocação de 03 (três) vagas para candidatos surdos, no segundo semestre de 2018. Juiz de Fora, MG, 2018. Disponível em <https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/2018-2/>. Acesso em: 07 dez.2020

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenação Geral de Processos Seletivos. **Edital nº 05, 01 de setembro de 2017**. Estabelece as regras e critérios para a seleção para preenchimento de vagas por meio do Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM, para os campi Juiz de Fora - MG e Governador Valadares - MG. Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: http://www.ufjf.br/copese/files/2017/05/Edital-PISM-2018_FinalPublicado_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018

UFJF-Universidade Federal de Juiz de Fora Conselho Superior. **Resolução nº 13/2012**. Regulamenta o Sistema de Cotas para preenchimento de vagas nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e dá outras providências. Juiz de Fora, MG, 2012. Disponível em <https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/2012-2/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

VISCARDI, C. M.R. Experiências da prática associativa no Brasil (1860-1880). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 117-136, jan./jun. 2008.

Anexo A - Resultados da regressão linear geral do desempenho total no PISM sobre o índice socioeconômico dos alunos, por tipo de aluno/instituição.

Tipo de aluno/instituição	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
EE	0,24023027	0,057710583	0,03224	161,235		
EF_Bolsista	0,17686149	0,031279986	0,00926	186,393		
EF_Pagante	0,16904183	0,028575142	0,01183	239,933		
IF_I	0,00967188	9,35453E-05	-0,0212	150,354		
IF_II	0,45823121	0,209975844	0,17837	100,122		
ANOVA						
Tipo de aluno/instituição		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
EE	Regression	58910,18728	1	58910,2	2,26607	0,14073
	Residual	961876,3646	37	25996,7		
	Total	1020786,552	38			
EF_Bolsista	Regression	49360,57971	1	49360,6	1,42076	0,23967
	Residual	1528663,787	44	34742,4		
	Total	1578024,367	45			
EF_Pagante	Regression	98216,6996	1	98216,7	1,70611	0,19665
	Residual	3338921,099	58	57567,6		
	Total	3437137,798	59			
IF_I	Regression	99,40060446	1	99,4006	0,0044	0,94741
	Residual	1062493,909	47	22606,3		
	Total	1062593,31	48			
IF_II	Regression	66608,15217	1	66608,2	6,6446	0,01623
	Residual	250610,0136	25	10024,4		
	Total	317218,1657	26			

Coefficientes						
Tipo de aluno/instituição		B	EP	Sig.		
EE	Coef. linear	429,2960168	25,9518	1,1E-18		
	Coef. angular	42,53267906	28,2544	0,14073		
EF_Bolsista	Coef. linear	562,9322604	32,7703	3,9E-21		
	Coef. angular	-52,22409099	43,8137	0,23967		
EF_Pagante	Coef. linear	841,0753585	69,6699	1,8E-17		
	Coef. angular	-53,89161132	41,2589	0,19665		
IF_I	Coef. linear	614,6054879	21,5629	2,6E-31		
	Coef. angular	-1,833092479	27,6442	0,94741		
IF_II	Coef. linear	385,275665	19,7908	1,3E-16		
	Coef. angular	54,13322399	21,0005	0,01623		

Anexo B - Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos bolsistas

CATEGORIAS	ITENS
RECURSOS ESCOLARES	<p>A estrutura do colégio atendeu às suas expectativas? Você tinha acesso a todos os espaços pedagógicos da escola?</p> <p>Utilização da biblioteca escolar: como era utilizada, havia incentivo para o uso, contribuiu com o aprendizado? Como o laboratório de informática era utilizado pelos professores?</p> <p>Comente sobre os laboratórios de biologia, física e química.</p> <p>Como o espaço da sala de aula era utilizado? Como ocorria a utilização de outros espaços da escola como salão, quadras, cantinas entre outros?</p>
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	<p>As orientações dadas pelos gestores da escola eram claras em relação aos procedimentos a serem cumpridos?</p> <p>A equipe de professores trabalha de maneira cooperativa?</p> <p>Os professores interagem com conhecimentos de outras áreas?</p> <p>As atividades extracurriculares são incentivadas pelo coletivo de educadores?</p> <p>Quando os estudantes tinham algum questionamento eram ouvidos pelos educadores e gestores?</p> <p>Quando você tinha alguma dificuldade sentia-se apoiado pela equipe gestora?</p>
CLIMA ACADÊMICO	<p>Os professores incentivavam os estudos?</p> <p>Havia cobrança para estudo?</p> <p>Os professores passavam e cobravam a realização de dever de casa?</p> <p>Os professores davam retorno aos alunos sobre os resultados?</p> <p>Os alunos se dedicavam e se envolviam nas atividades?</p> <p>Os professores perdiam muito tempo para organizar a turma?</p> <p>Os familiares acompanhavam o desempenho na escola?</p>
FORMAÇÃO E SALÁRIO DOCENTE	<p>Os professores tinham domínio do conteúdo que ministravam?</p> <p>Você acha que os seus professores faziam parte dos professores mais experientes da escola?</p> <p>Os professores se mostravam satisfeitos e motivados no exercício da função?</p> <p>Em algum momento os professores se mostravam cansados com suas rotinas?</p> <p>O nível dos professores era o que esperava quando se decidiu por entrar na escola?</p>
ÊNFASE PEDAGÓGICA	<p>Os alunos se mostravam dedicados nas atividades escolares?</p>

	<p>Sobre os deveres de casa, você considera que a quantidade, qualidade e a correção feita pelos professores foram positivas para o aprendizado?</p> <p>Os professores tiravam as dúvidas sobre os deveres de casa?</p> <p>Os professores utilizavam estratégias distintas para fazer com que todos alunos aprendessem os conteúdos?</p> <p>Os professores dedicavam o tempo de aula para se atingir os objetivos das aulas?</p> <p>A equipe da escola conversava com você sobre seu desempenho nas avaliações e sobre possibilidades de cursos superiores?</p>
<p>PRESTÍGIO ESCOLAR</p>	<p>Quais as razões para a escolha da escola?</p> <p>Como você se preparou para as provas?</p> <p>Como você avalia a dificuldade para ingressar na escola?</p> <p>Quais as diferenças entre a escola e sua escola de origem?</p> <p>Se você não tivesse sido aprovado no processo seletivo, provavelmente teria feito o Ensino Médio em qual escola (tipo de escola)?</p> <p>As expectativas em relação à escola foram atendidas?</p> <p>Você se sentia como parte da escola?</p> <p>Você se sentia bem na escola? Algo lhe incomodava?</p> <p>Em alguma situação se sentiu discriminado na escola?</p> <p>Você acredita que estudar na escola melhorou o seu desempenho?</p> <p>Houve reprovações durante o período em que estava na escola. Sabe como ocorreram?</p> <p>De uma maneira geral, os alunos tiveram uma queda no desempenho do PISM III. Você teria alguma explicação para isto?</p> <p>O seu desempenho seguiu essa tendência?</p> <p>Qual seria a sua explicação?</p> <p>Quando você tomou a decisão por escolher a opção de curso superior?</p> <p>Quais foram os principais motivos?</p> <p>A equipe de apoio da escola lhe orientou em relação às suas possibilidades e sobre carreiras profissionais?</p>

Anexo C - Roteiro de entrevista semiestruturada com os gestores da escola filantrópica.

DIMENSÕES	ITENS
RELAÇÕES	<p>Qual sua formação inicial e complementar? Tem alguma capacitação na área da gestão? Qual o seu tempo de experiência no magistério e no cargo de gestão? Qual sua carga horária, na função de gestor, na escola? Como você se auto classificaria com gestor? Os professores da escola são convidados a se envolverem na tomada de decisões? Qual sua visão sobre os valores e objetivos da escola e da ação filantrópica?</p>
APRENDIZAGEM	<p>Qual sua expectativa em relação ao desempenho dos alunos bolsistas? A estrutura curricular organizada para atender aos alunos bolsistas é específica para o segmento? Quais são as diferenças? Quais as dificuldades encontradas, pela escola, no acolhimento destes alunos? Existe alguma estratégia específica para o acolhimento de estudantes? Quais estratégias foram adotadas para enfrentar estes desafios? De que maneira a gestão acompanha o rendimento dos alunos? Quais critérios são considerados para a escolha dos professores deste segmento? Existe alguma estratégia para acompanhar o desempenho dos professores neste segmento? A escola monitora o desempenho dos bolsistas em relação aos pagantes? Como a equipe avalia a situação de reprovação ou desistências entre os bolsistas? Existe alguma política de acompanhamento acadêmico em relação aos antigos bolsistas da escola? Quais estratégias são adotadas pela escola para se relacionar com os familiares dos alunos? Existe algum projeto específico para orientar os alunos na escolha de suas carreiras?</p>
ORGANIZAÇÃO	<p>Me conte o que você sabe sobre a história da concessão de bolsas pela escola? De que maneira a escola divulga o programa de bolsas? Qual seria a razão para a escola optar por alunos de menor renda para a concessão das bolsas? Na sua opinião o que justificaria a adoção do modelo de tempo integral para os alunos bolsistas? Quais seriam as razões para a montagem de turmas exclusivas para os alunos bolsistas? Como você avalia o efeito das práticas escolares adotadas pela escola no desempenho destes alunos? A escola tem alguma política para ingresso de estudantes com deficiência?</p>

	<p>Quais mudanças a escola tem implementado para melhor atender aos alunos bolsistas? Você gostaria de fazer algum comentário sobre a política da escola?</p>
--	---