

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Márcia Maria Brandão Santos

Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família

São Paulo
2010

Márcia Maria Brandão Santos

Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre.

Área Temática: Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

Orientadora: Prof^ª Belmira Oliveira Bueno.

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06 Santos, Márcia Maria Brandão
S237e Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família / Márcia Maria Brandão Santos; orientação Belmira Amelia de Barros Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2010.

188 p.: tabs; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sucesso escolar 2. Ensino e aprendizagem 3. Aprendizagem escolar 4. Relação escola-família I. Bueno, Belmira Amelia de Barros Oliveira, orient

Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família

Márcia Maria Brandão Santos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre.

Área Temática: Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Cada escuela es um mundo particular, tiene una historia, tiene y há tenido que superar problemas particulares, los estudiantes y sus familias son particulares, el estilo de trabalho que tiene es único.

Raczynski y Munõz

A história da família é descontínua não linear, e não homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos, cada uma com sua própria história e suas próprias explicações.

Poster

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer requer que reconheçamos o suporte institucional recebido e o apoio dado por aqueles que, de maneira carinhosa, compartilharam das dificuldades, das lutas diárias e da conquista da realização deste trabalho. Agradeço

À Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa recebida.

À minha orientadora, professora Belmira Oliveira Bueno, que sendo um ser humano digno de sabedoria e altivez soube dividir o seu conhecimento, ensinando-me cada passo dessa longa caminhada.

Aos diretores e às professores participantes da pesquisa, sem os quais não poderia ter realizado este trabalho. Sou grata pela colaboração e pelo profissionalismo de cada um.

Às professoras Sandra Zákia Lian de Souza e Elba Siqueira de Sá Barretto, pelas contribuições importantes que me ofereceram por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus colegas de trabalho que, mesmo em silêncio, foram fontes preciosas de incentivo para a concretização deste trabalho.

Aos meus filhos, Caíque e Laila, a quem peço desculpas pelos períodos ausentes, por tê-los privado de minha companhia e me furtado de nossa convivência. No entanto, saibam que por nenhum desses momentos, em meu pensamento, deixei de tê-los junto a mim.

Ao João, meu marido que, sendo um homem presente, acompanhou-me em cada etapa. Por muitas horas discutimos os caminhos deste trabalho. Sem ele, eu não seria capaz de ter feito o que fiz. A ele, dedico esta dissertação.

E finalmente a Deus, o ser supremo que na sua infinitude deu-me a possibilidade de desenvolver a persistência e a perseverança do ato de existir, para que eu pudesse celebrar a vitória de mais esta conquista.

RESUMO

SANTOS, M. M. B. **Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família.** 2010. 161 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem por objetivo analisar e compreender como as dinâmicas escolares elaboradas, gerenciadas e construídas pelas equipes escolares de duas escolas públicas, situadas em um município da região metropolitana de São Paulo (zona oeste), determinam a eficácia escolar no que diz respeito à produção e à concretização da aprendizagem dos seus alunos. A pesquisa partiu do pressuposto de que mudanças efetivas da escola só acontecem se forem construídas a partir do interior da escola e com o envolvimento e a participação dos profissionais inseridos nesse processo. Dessa perspectiva, propôs-se a analisar como os profissionais dessas escolas (diretores e professoras das 4^{as} séries do ciclo I do ensino fundamental) vivenciam a construção do processo formativo-educativo, visando à eficácia e à efetividade escolar. Com base nos resultados da Prova Brasil (cuja avaliação serviu apenas como referência inicial para o trabalho empírico), foram escolhidas duas escolas dentre as que apresentaram aumento dos índices de desempenho na prova de 2007, comparada com a de 2005. As análises iniciais levaram a perceber que as escolas buscavam construir ações que corroborassem os resultados dos testes, e isso se refletia nos bons resultados alcançados tanto nas avaliações externas como nas internas. Buscou-se, então, identificar como os diretores e as professoras das 4^{as} séries do ensino fundamental dessas escolas se organizam para manter as condições que resultam em índices satisfatórios de aprendizagem escolar, focalizando a compreensão que eles têm a respeito desse processo. Os dados obtidos por meio de entrevistas confirmam a presença dos fatores que a literatura aponta como determinantes da eficácia escolar, todavia, com grande ênfase sobre as relações escola-família. Em face disso, privilegiou-se esse aspecto nas análises. Ficou evidenciado que as escolas estudadas desenvolvem diferentes práticas e estratégias para estreitar seus vínculos com as famílias com vistas a obter um melhor aprendizado dos alunos. Contudo, os diretores e as professoras entrevistados entendem que a maior responsabilidade pelo não sucesso escolar dos alunos deve-se à família, sobretudo, ao seu nível socioeconômico e à não participação dos pais na vida escolar dos filhos. Seus discursos revelam traços de ideologias que disseminam concepções hegemônicas, normativas e idealizadas da família, levando-os a entender que a “desestrutura familiar” é o mais forte determinante do fracasso escolar dos alunos. Esses dados não são conclusivos, mas indicativos dos modos como a escola tem traduzido e operacionalizado as propostas atuais que pressionam/estimulam os sistemas de ensino a

estabelecerem vínculos mais fortes e efetivos com a família. Espera-se que tais elementos favoreçam uma compreensão maior do processo de construção da eficácia escolar e subsidiem a atuação das equipes escolares a desenvolverem, de modo crítico, ações de maior protagonismo por parte dos diferentes segmentos que almejam transformar a instituição escolar hoje.

Palavras-chave: Escolas eficazes – Rede municipal – Aprendizagem escolar – Fatores de eficácia – Relação escola-família.

ABSTRACT

SANTOS, M. M. B. **In search of effective schools: the experience of two schools from a municipality of the Greater São Paulo Area and the family-school relationships.** 2010. 161 p. Dissertation (Master). School of Education, University of São Paulo, 2010.

This work has as its objective to analyze and understand how the school dynamics created, managed, and constructed by the school staff from two public schools located in a municipality from the (western region of the) Metropolitan Area of São Paulo determine the school effectiveness concerning the production and materialization of their pupils' learning. The study started with the assumption that effective changes of the school can only happen if they are built from within the school, and with the participation and commitment of the professionals included in the process. From such perspective, the study set out to analyze how the staff from these two schools (principals and teachers of the 4th grade of the First Cycle of Fundamental Education) experience the construction of the formative-educative process aiming at school efficacy and effectiveness. Based on the results from *Prova Brasil* [Brazil Exam] (whose assessment served only as an initial reference for the empirical work), two schools were chosen from among those that presented improved performance levels in 2007 as compared to 2005. Initial analyses revealed that these schools were trying to build actions that corroborated the test results, and that was reflected in the good results they achieved both in internal and in external assessments. An effort was then made to identify how the principals and 4th grade teachers from these two schools organized themselves to sustain the conditions that resulted in satisfactory levels of pupil learning, focusing on the understanding they have of the process. The information gathered from interviews confirmed the presence of the factors pointed out in the literature as decisive for school effectiveness, revealing, however, a strong emphasis on family-school relations. In view of these results, the study privileged this aspect in the analyses. It became clear that the schools researched develop several practices and strategies to keep close links with the families, with the purpose of improving pupil learning. However, the principals and teachers interviewed were seen to understand that the larger responsibility for pupil failure lies with the family, particularly with their socioeconomic level, and with the lack of participation of the parents in their children's school life. Their discourse betrays the influence of remnants of ideologies that help disseminating hegemonic, normative, and idealized conceptions of family, leading them to believe that an "unstructured family" is the sharpest determinant of pupils' school failure. These are not conclusive data, but indications of the ways in which the school has translated and put in operation the current policies that push the system

schools to establish stronger and more effective ties with families. It is hoped that such results may lead to a better understanding of the process of construction of school effectiveness, offering elements for the work of school teams to develop, in a critical manner, actions of a higher degree of protagonism from the various segments that currently seek to transform the school institution.

Keywords: Effective schools – Municipal school system – School learning – Effectiveness factors – Family-school relationships.

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GERE	Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCE	Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIE	Organização de Estados Ibero-Americanos
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRO-AV	Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAERS	Sistema de Avaliação Escolar do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional)
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMCE	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
SIMECAL	Sistema de Medição e Avaliação da Qualidade da Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados dos entrevistados – Escola G – p. 44

Tabela 2. Dados dos entrevistados – Escola M – p. 44

Tabela 3. Fatores-chave identificados pela pesquisa de SAMMONS *et alii* (1999) p.58-59

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo I. O contexto e o desenvolvimento da pesquisa.....	34
1.1. Método e procedimentos	39
1.1.1. Seleção das escolas	39
1.1.2. Características da Escola G.....	40
1.1.3. Características Escola M.....	42
1.2. Instrumentos utilizados e participantes da pesquisa.....	43
1.3. Procedimentos e análise dos dados.....	44
Capítulo II. Eficácia escolar: um conceito a ser compreendido.....	46
2.1. As primeiras pesquisas sobre eficácia escolar.....	48
2.2. Pesquisas sobre eficácia escolar na América Ibérica.....	61
2.3. A pesquisa sobre escolas efetivas no Chile.....	68
2.4. As pesquisas sobre eficácia escolar no Brasil.....	79
Capítulo III. A escola como articuladora do processo de eficácia escolar.....	92
Capítulo IV. O processo de eficácia escolar na percepção de seus coparticipantes.....	103
4.1. A relação das práticas pedagógicas dos professores com aprendizagem dos alunos.....	104
4.2. A influência das condições socioeconômicas dos alunos e a aprendizagem.....	115
4.3. A influência e a participação da família na aprendizagem dos alunos.....	124
V. Considerações finais	147
Referências bibliográficas	152
ANEXO I – Roteiro de Entrevista I.....	163
ANEXO II – Roteiro de Entrevista II.....	164
ANEXO III – Entrevista com o diretor WM – Escola M.....	166
ANEXO IV – Entrevista com a professora EG – Escola G.....	176
ANEXO V – Entrevista com a professora AF– Escola M.....	182

I. Introdução

Nesses vinte anos de profissão na área da educação, venho realizando questionamentos e reflexões acerca dos aspectos de cunho administrativo e pedagógico presentes na escola. Como professora, meu olhar esteve voltado, de forma mais restrita, aos aspectos relacionados às questões pedagógicas vinculadas à aprendizagem dos alunos. Sendo minha função exercer a docência, procurei desempenhá-la de maneira consciente. Os aspectos de cunho administrativo estavam, digamos, mais longe do meu olhar. Eram percebidos, discutidos e até problematizados, porém de maneira mais distanciada da minha prática docente realizada dentro das quatro paredes da sala de aula.

Nos últimos cinco anos, essas questões estão cada vez mais presentes no meu trabalho como supervisora de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, as quais contribuíram, significativamente, para a elaboração desta pesquisa.

Como supervisora, procuro desenvolver minhas atividades nas escolas sempre considerando a observação, a análise e a compreensão das inter-relações entre os diversos aspectos administrativos e pedagógicos presentes no contexto escolar. Isso tem contribuído para que minha atuação junto aos atores da escola possibilite práticas que resultam na articulação dos seus saberes na construção de uma instituição que busque uma coordenação autêntica do seu maior objetivo: o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As questões que durante todos esses anos de minha profissão surgiram e que ainda permanecem presentes são as seguintes: o que fazem os diretores e professores para produzir e garantir a aprendizagem dos alunos? Como as dinâmicas escolares gerenciadas, construídas ou elaboradas pela própria equipe administrativa e pedagógica, inter-relacionam-se e determinam a eficácia escolar na produção e concretização da aprendizagem dos alunos? Como as escolas se

organizam para efetivar as aprendizagens? Em que medida os professores e os pais se comprometem com o processo escolar dos alunos? Como a equipe de gestão escolar e os docentes planejam e avaliam as ações pertinentes às aprendizagens dos alunos? Como os professores organizam suas classes e as atividades propostas de modo a contribuir para a eficácia da aprendizagem? Como os alunos aprendem apesar de tanta diversidade econômica, social e cultural vivenciadas fora e dentro do espaço escolar?

Essas e muitas outras questões me impulsionaram a buscar respostas que pudessem contribuir para alguns esclarecimentos. Sei que, para tentar entendê-las nos seus diversos aspectos, levaria bons anos de estudos sistematizados, bem como de procedimentos minuciosos de análise. Por isso, fiz a opção de voltar à universidade, em nível de pós-graduação, na busca de minimizar essa inquietude, embora sabedora de que essas questões não seriam compreendidas em profundidade. Sendo assim, tive a necessidade de optar por uma delas.

Li vários livros da área da educação durante esses anos de profissão, e ao realizar a leitura do livro *Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, publicado no Chile por Raczynski *et alii* (2003), pude iniciar a elaboração de um projeto de pesquisa que possibilitasse uma análise de pelo menos algumas das questões citadas acima, bem como de outras que fui tomando conhecimento no decorrer dessa leitura. O livro relata um estudo qualitativo em profundidade realizado em 14 escolas localizadas em Santiago, cuja investigação está inserida em uma linha de trabalho denominada na literatura educacional de *escolas efetivas ou de escolas eficazes*.

O propósito do estudo chileno foi mostrar que é possível oferecer educação de qualidade em escolas que trabalham com crianças que vivem em condições de pobreza, partindo da premissa de que as respostas existem e estão presentes nas escolas nas quais seus diretores e professores acreditam que seus alunos podem vencer as adversidades, apesar de suas desvantagens sociais, podendo, assim, estes terem acesso a uma educação de qualidade.

Basicamente, esses autores indagavam ao iniciar a pesquisa: o que a escola deve fazer para que os alunos em situação de vulnerabilidade econômica alcancem resultados escolares que possam transformar suas vidas? Em que medida as características de escolas consideradas eficazes contribuem para a aprendizagem dos alunos? Como a instituição escolar poderia elevar a sua eficácia apesar das influências dos contextos externos (familiares ou sociais), a partir da atuação efetiva no que se refere às práticas de ensino eficazes de cada professor em sua sala de aula?

No entanto, a pesquisa apontou que embora nenhuma das escolas estudadas nem os professores observados realizassem feitos extraordinários, obtiveram resultados relevantes com seus alunos. Os pesquisadores afirmavam que os diretores e professores fizeram, com responsabilidade e rigor, o que se esperava deles, pois conseguiram neutralizar as múltiplas interferências, as quais se sustentavam e com frequência contribuía para dificultar a aprendizagem dos alunos.

Ao finalizar essa leitura, não pude deixar de desejar compreender o como se processam as ações de cunho administrativo e pedagógico realizadas pelas escolas que possibilitam a eficácia escolar. Ao longo dos anos de minha experiência educacional, vejo que essa ação não é mágica nem fácil. Ao contrário, sua constituição aponta para a necessidade de uma análise complexa e multidimensional da instituição escolar.

Raczynski *et alii* (2003), no estudo referido, partiram da premissa de que a eficácia escolar só será evidenciada e percebida na escola quando todos os segmentos da instituição (direção, professores, pais e funcionários) promoverem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos para além daquilo que seria previsível, levando em consideração seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica.

A presente pesquisa, baseada nesses princípios, busca compreender como as dinâmicas escolares elaboradas, gerenciadas e construídas pela própria equipe administrativa e pedagógica se inter-relacionam e determinam a eficácia escolar na produção e concretização da aprendizagem dos

alunos. Com base nos dados inicialmente colhidos, considerou que as ações construídas pelos participantes das escolas endossavam os dados das avaliações externas sobre a eficácia escolar e isso se refletia nos bons resultados alcançados pelas escolas nas avaliações interna e externas subsequentes.

Tendo como ponto de partida o histórico das questões que permearam as discussões e problematizaram acerca dos conceitos, das definições e dos fatores da eficácia escolar, o presente trabalho considera os fatores já identificados pelas pesquisas¹, mas se volta à compreensão de como se processa a intersecção desses fatores no interior das relações escolares. Portanto, busca identificar de que forma tais fatores se manifestam nas escolas em estudo para produzir maior eficácia da aprendizagem dos seus alunos.

Os conceitos de eficácia e de eficiência vêm sendo utilizados em distintas áreas e mais recentemente na área educacional. A partir de uma vertente da área administrativa, recorreremos à análise desses conceitos.

Pareceu-nos oportuno tomar as definições de Peter Drucker (1990), para quem eficiência é fazer as coisas de maneira correta, enquanto eficácia, a fazer as coisas certas. O resultado depende de fazer certo, as coisas certas. Pode-se, desse modo, definir a eficácia como o “fazer bem, as coisas certas”, no momento adequado. O autor nos chama a atenção para o fato de que aquele que administra, no decorrer de suas atividades, deve alcançar ao mesmo tempo a eficiência e a eficácia. Ser eficiente significa fazer um trabalho correto, sem erros e de boa qualidade. Ser eficaz é fazer um trabalho que atinja totalmente um resultado esperado. Assim, a eficácia é mensurada pelos resultados realmente alcançados. E a eficiência é a relação entre os resultados que se conseguiu

¹ Trata-se aqui do histórico feito por Brooke e Soares (2008), no qual constam os trabalhos de Coleman et al., 1966; Jencks, 1972; Bowles e Gintis, 1976; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith, 1979; Madaus, Airasian e Kellaghan, 1980; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob, 1988; Cotton, 1995; Lee et al., 1993; Sammons et al., 1995; e Mayer et al., 1999. Além desses, foram considerados também os trabalhos de Comboni, 1979; Pérez, 1984; Arancibia e Alvarez, 1991; Murillo, 2003; Belleï, Muñoz, Pérez e Raczynski, 2003.

alcançar e os recursos que se empregaram. Analogicamente, a eficiência é cavar, com perfeição técnica, um poço artesiano; eficácia é encontrar a água.

As diferenças entre eficiência e eficácia são sutis, em geral provocam polêmicas e pode até parecer desnecessário levá-las em consideração, mas, na realidade, são extremamente importantes, principalmente nos dias de hoje. Não as compreender pode provocar danos ao desempenho e aos resultados de um administrador. A eficácia é medida pela comparação entre o que se pretendia fazer e o que efetivamente se conseguiu fazer, o que significa deter-se nos resultados obtidos. A eficiência diz respeito à potencialidade para produzir um resultado, portanto, só quando se verifica esse resultado pode-se falar de eficácia. Ou seja, alguém pode ser eficiente por possuir competências para a produção de um resultado, mas ser ineficaz por nada fazer ou fazer pouco para produzir o resultado esperado e possível. Por fim, administrador que é eficiente e é eficaz sempre atinge resultados positivos.

Ao transportar esses conceitos para a educação, pode-se substituir o termo administrador pela expressão gestor educacional público ou pelo professor da escola pública. Eles estão sendo considerados como responsáveis diretos pela eficácia e a eficiência dos resultados das avaliações externas da escola e das aprendizagens dos alunos que estão sob responsabilidade de ambos.

Para que um gestor educacional ou o professor seja considerado bem-sucedido, seu trabalho precisa alcançar as metas esperadas, os objetivos almejados, além de não conter erros demasiados; deve estar o mais correto possível. Se o gestor ou professor é eficaz, mas não é eficiente, ou seja, faz o dever certo para alcançar uma meta, mas esse trabalho apresenta diversos erros, então os objetivos têm chances remotas de serem alcançados. Se o gestor ou professor é eficiente, mas não é eficaz, ou seja, faz os seus trabalhos com um mínimo de erros, mas, ainda sim, falta competência para levá-lo ao alcance das metas, então os objetivos nunca serão alcançados. A eficácia é primordial, imprescindível ao gestor ou professor, e a eficiência é desejável. O gestor ou professor que é

eficiente, porém não é eficaz, não alcança os resultados. Ao passo que, aquele que é eficaz, mas não é eficiente, tem algumas chances de atingir o sucesso.

Esse movimento de eficácia e eficiência nas escolas públicas tem sido embalado pelas reformas da administração pública propostas a partir da segunda metade do século XX. Elas introduzem a descentralização na oferta de serviços públicos prestados à sociedade com o intuito de aumentar sua eficiência e eficácia. Tais reformas recorrem inicialmente ao modelo administrativo puramente gerencial, centrado na transposição das relações e da lógica do mercado para a gestão pública, como alternativa necessária à modernização e ou à indução de melhorias no funcionamento do Estado.

As políticas públicas atuais podem ser definidas como sendo um conjunto de ações do governo que tende a produzir efeitos específicos, mediante a soma das atividades realizadas por aqueles que agem diretamente ou por delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Essa definição pauta-se nas medidas propostas de mudança do padrão burocrático de gestão pública para um modelo gerencial, no qual se propõe uma maior flexibilização de procedimentos na busca de obter melhores resultados.

Assim, pode-se afirmar que a saúde, a moradia, o saneamento, o transporte, a assistência social e a educação, dentre outros, ao se tornarem um problema de ordem pública, necessitam de ações públicas que possibilitem alternativas de resoluções ou reformulações do problema. Em uma sociedade democrática, o que se espera é que os planos de governo priorizem o atendimento a tais problemas de acordo com as necessidades estabelecidas, sendo esperado que essas ações sigam um ciclo de formulações, implementações e avaliações.

A formulação pode se definida como a elaboração de alternativas para serem colocadas em prática, ou seja, tem-se que planejar respostas para os problemas. Já a implementação requer um plano de controle em que são retomadas as alternativas, negociadas as suas adequações e adaptações

para que ocorram as efetivações. Já avaliação permite que mensurem a eficiência, a eficácia e a efetividade de cada ação proposta pelo governo. Entretanto, nesse processo, ocorrem alterações das definições dos conceitos. Eficiência passa a ser entendida como fazer mais com menos recursos; eficácia passa a ser defendida como a meta predeterminada e é percebida quando se atinge os resultados planejados; e efetividade é o impacto das ações das políticas públicas na sociedade.

Atualmente esses conceitos também têm sido apresentados como atributos básicos da educação de forma mais intensa nos últimos anos e nos discursos políticos quando estes abordam as questões educacionais. No entanto, não se pode desconsiderar que esses discursos são marcados por implicações políticas nacionais e internacionais e por tendências educacionais que se acentuam, se intensificam e que refletem significativamente nas propostas educacionais vigentes.

Dentre as várias ações realizadas pelas instâncias governamentais, pode-se citar uma ação do governo federal - o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – e, outra do governo estadual de São Paulo - o Plano de Metas da educação paulista - que exemplificam como os conceitos de eficácia e eficiência estão sendo vinculados nos meandros das políticas públicas educacionais.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o PDE com o objetivo principal de melhorar substancialmente a educação que é oferecida as crianças, jovens e adultos. O plano sintetiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional; e alfabetização.

Para que pudesse ser mobilizada sua implementação e efetivação, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes no nosso país, no intuito de que essas diretrizes possam contribuir para que escolas e secretarias possam viabilizar o atendimento de uma educação de qualidade para os alunos.

Saviani (2007) ao discutir em que medida o PDE se revela um plano efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica, alerta para o fato de que o Plano agrega o desenvolvimento de distintas ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

Segundo o autor, esse plano propõe em seus fundamentos que o problema da qualidade do ensino seja enfrentado conjuntamente pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e necessita da participação das famílias e da comunidade, pois tem seu foco direcionado, prioritariamente, aos níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país, a partir de metas bem ambiciosas.

Ainda, segundo Saviani (2007), o MEC aproveitou e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foi criado a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8.

À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

Por ocasião do lançamento do PDE, Fernando Haddad, então ministro da educação, em seu discurso², cita que o PDE é um conjunto de mais de 40 medidas que serão implementadas e vinculadas à melhoria da educação. Enfatiza que no campo da educação básica, faz-se necessária a criação de um sistema desenvolvido de educação, no qual todos os alunos sejam atendidos, que progridam aprendendo e se desenvolvam a partir das competências e habilidades compatíveis com a idade e de acordo com as suas possibilidades. Este destaca que:

[...] o foco da escola é o aprendizado. É lá que se ensina, é lá que se aprende. [...] O local onde as crianças vão aprender, e vão se emancipar como indivíduos. É na escola, com ajuda das famílias, com a ajuda inestimável dos professores e dirigentes educacionais, com apoio dos governos locais e regional, que essa construção se tornará possível.

Esse fragmento do discurso do ministro da educação retoma algumas reflexões sobre o objetivo das ações desenvolvidas pela escola. Relembra-nos que o foco da escola é a aprendizagem de todos os alunos; que o processo de aprendizagem de cada aluno deve respeitar as suas possibilidades; que a escola é o local em que a aprendizagem deve ser efetivada, pois é nela que serão formados os cidadãos desse país. Destaca ainda que essa ação, para ser construída, necessita do auxílio das famílias dos alunos, dos governos locais e regionais. Para os educadores, o conteúdo desse discurso não é novidade. Já foram proferidos por diversos representantes governamentais e por diversas vezes.

A concepção do PDE impulsionou a criação de metas pelos governos estaduais. Essas metas estabelecem que as escolas apresentem padrões de qualidade da educação. No estado de São Paulo, temos o estabelecimento de metas, pelo então governador José Serra, em agosto de 2007. Ele lançou o Plano para a educação paulista, em que foram apresentadas as 10 ações para atingir as 10 metas previstas para serem alcançadas até o ano de 2010.

² O conteúdo completo do discurso do ministro pode ser acessado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12238.

Segundo o governador, em discurso³ proferido por ocasião do lançamento do plano, a quantidade de alunos que estavam acessando a escola poderia ser considerada dentro dos padrões dos países desenvolvidos, ou seja, 98,6% das crianças de sete a 14 anos estavam na escola e a taxa líquida de atendimento aos jovens entre 15 e 17 anos estava próxima dos 90%. Ainda considerou que os índices quantitativos eram excelentes, pois eram melhores e prevaleciam sobre o que existia na primeira metade da década de 1990.

Destacou que o grande desafio da educação paulista era a obtenção da qualidade do ensino, uma vez que o padrão de qualidade vigente não dava para ser apresentado como elemento de orgulho para o estado nem para outros estados do país. Frisou ainda que o empenho do governo fosse justamente ao aspecto da qualidade do ensino que estava sendo oferecido para as crianças e os jovens da escola pública.

Com a promessa de obter avanços na questão da qualidade do ensino, fez a apresentação dos dez pontos, das dez metas a serem alcançadas até o ano de 2010: (1) alfabetização plena dos alunos de oito anos; (2) redução de 50% das taxas de reprovação na 8ª série; (3) redução de 50% das taxas de reprovação no ensino médio; (4) implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem: 2ª, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio; (5) aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; (6) atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado; (7) implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais: 1ª à 4ª série; (8) programa de formação continuada e capacitação das equipes de ensino; (9) descentralização ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios que ainda são descentralizados; e (10) obras

³O conteúdo na íntegra do discurso do então governador José Serra pode ser consultado no site <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87022>, publicado em 20/08/2007.

e melhorias de infraestrutura nas escolas, desde a ampliação do número de salas, chegando até a cobertura de quadras.

O objetivo que se tem aqui, ao se retomar as metas do governo estadual, é o de propor uma leitura mais detida para identificar e analisar como, nesses discursos, os governantes ou seus representantes jogam para a escola a responsabilidade de buscar mecanismos, estruturas, estratégias e táticas de alcançar a qualidade da educação. A leitura do discurso do governador sobre o lançamento das 10 metas permite observar que cinco das apresentadas dizem respeito a atribuições da escola para que a consolidação da qualidade da educação seja cumprida. Assim, compete à escola alfabetizar plenamente os alunos, reduzir reprovações, recuperar a aprendizagem, aumentar os índices de desempenho nos resultados das avaliações nacionais e estaduais. Portanto, o cumprimento dessas cinco metas requer que a escola desenvolva ações específicas que possibilitem a realização de cada uma delas com eficácia, eficiência e efetividade.

Difícilmente alguém discordará que a escola pública tenha que ser eficaz e que deva oferecer uma aprendizagem digna e adequada para que seus alunos alcancem a qualidade da educação tão propagada pelos envolvidos e participantes da área política deste país. Essa qualidade da educação é corroborada pela própria Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu Artigo 206, inciso VII, a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios em que deve se assentar a educação escolar no Brasil. Todavia, cabe questionar: que concepções são apontadas e atreladas a essa “garantia de padrão de qualidade”? Quais são os sinais que evidenciam sua implementação no cotidiano escolar?

No presente trabalho, já citamos fragmentos de discursos de políticos que afirmam que a qualidade da educação é necessária para a escola e para os seus estudantes, sendo até considerada como fundamental e imprescindível para a educação pública desse país. Se fôssemos enveredar pelas inúmeras correntes filosóficas, psicológicas, sociológicas e antropológicas na busca de uma

definição da expressão “garantia de padrão de qualidade” para a educação, certamente poder-se-ia escrever várias laudas para dizer ou mostrar o que cada área, tendo como base os seus fundamentos, entende e compreende o significado dessa expressão.

Um das publicações do INEP (2007), *A qualidade da educação: conceitos e definições*, coordenada por Luiz Fernando Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, faz uma análise sobre a qualidade da educação, tendo como foco o entendimento dessa temática sob a ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Destaca esse estudo que

[...] a análise da qualidade da educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações [...] e que tendo em vista a complexidade da temática, é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos. (p.7)

O exercício de apreender que a análise da qualidade da educação deva ser compreendida de maneira polissêmica implica em se reconhecer que tanto os seus conceitos, suas concepções e suas representações têm se alterado significativamente, especialmente ao se levar em consideração as transformações culturais, sociais e econômicas mais prementes da sociedade contemporânea, bem como o modo como têm afetado os meandros educacionais. O que parece evidenciar que a educação de qualidade passa a ser um problema. Beisiegel, (*apud* Silva, 2008) diz não haver

[...] uma explicação exclusiva ou claramente superior a todas as demais para [as] expressões dos problemas da qualidade [...] [que têm] natureza e fundamentação muito diversas, definem critérios também bastante diversificados, atendem de modo parcial e desigual a diferentes aspectos dos fenômenos (...) examinados.

Embora não seja objeto do presente estudo desenvolver uma análise específica sobre a questão da educação de qualidade, não se pode deixar de apresentá-la articulada com a temática

eficácia escolar, ou mesmo vinculada ao discurso das escolas que apresentam bons resultados de desempenhos dos alunos. Essas conexões, na maioria das pesquisas sobre qualidade da educação, são consideradas como sinônimas. Como exemplo, pode-se citar as seguintes pesquisas: Inep (2004), Nóvoa (1999), UNESCO (2002) e, ainda, outros estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade de Educação (LLECE) - (2002 e 2003, entre outros) várias outras pesquisas⁴ que trazem outras indicações, concepções e dimensões acerca da Educação de Qualidade.

Neste trabalho, a qualidade da educação é entendida na perspectiva de que ela aconteça nos espaços escolares para todos, indiscriminadamente, independentemente do nível socioeconômico que pertença cada um dos seus integrantes.

Corroborando com essa compreensão sobre a qualidade educacional, pode-se relembrar a definição de Raczynski *et alii* (2003) para uma escola eficaz, já citada anteriormente. Para ela, a eficácia escolar só será evidenciada e percebida quando todos os segmentos da instituição (direção, professores, pais e funcionários) promoverem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos, para além daquilo que seria previsível, levando em consideração seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. Portanto, quando pensamos em qualidade educacional, faz-se necessário entendermos que esta precisa ser atrelada à busca da eficácia e da eficiência dos processos de aprendizagens que têm sido oferecidos aos alunos nas escolas.

Nos últimos tempos, os resultados de desempenho dos alunos que testificam ou não essa qualidade e essa eficiência estão sendo constantemente evidenciados pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais, pelos profissionais da educação e pelos agentes defensores do direito de aprender de cada aluno que adentra os espaços escolares. Esses resultados de

⁴ Unesco (2002; 2003); Lima (1998); Dourado; Paro (2001); Bourdieu (1998; 1975); Ação Educativa (2004); Brock; Schwartzman (2005); Darling-Hammond; Ascher (1991); Paro (1998); Rios (2002); Verhine (1998); Gajardo (1999), dentre muitas outras.

desempenho, tendo como base as avaliações de larga escala (avaliações federais, estaduais ou municipais), estão evidenciando o quanto às escolas vêm conseguindo ou não ensinar seus alunos, quer sejam crianças ou adolescentes, e os resultados atuais indicam que eles não estão aprendendo de forma adequada. No entanto, quais são os indicadores dessa não aprendizagem?

Alguns educadores, para explicar esses resultados, recorrem às justificativas que tentam o resgate da manutenção de um tipo de escola que não mais existe. Isso é exemplificado por diversas frases que são ditas nos espaços escolares - “não se fazem mais escolas como antigamente”, “naquele tempo, sim, o professor era valorizado pela sociedade e pela família”, “os alunos de antigamente davam o devido valor ao professor”, “os alunos respeitavam os professores”, “os alunos de antigamente aprendiam e tinham muito mais interesse naquilo que a escola ensinava” etc. Essas frases denotam que o sentimento de saudosismo vigora nos espaços escolares, e parece que muitos profissionais vivenciam a escola de hoje com as referências da escola do passado.

O que se pode afirmar, concordando com Beisiegel (*apud* Silva, 2008), é que a escola pública de antigamente

[...] já não existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. **A escola pública mudou com sua expansão quantitativa:** são outros os seus agentes – alunos, professores, famílias – e sua circunstância, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. A crise do funcionamento da escola pública na atualidade, os graves problemas de rendimento do sistema de ensino, da escola, de seus educadores e de seus alunos, não surgem como produtos da degeneração de uma excelente escola que teria existido no passado. São problemas que se definem e devem ser equacionados no âmbito de uma realidade escolar nova que ainda não conseguiu se construir. (p.143 - grifo do original)

Essa mudança imposta à escola pública pela expansão quantitativa exige que esta seja repensada sobre as bases em que está alicerçada atualmente, pois traz em seu bojo o desafio de atender a todos os alunos com a garantia de boa qualidade. O que se percebe é que essa boa qualidade não tem sido comprovada em sua eficácia. Sabe-se que os dados obtidos de estudos sobre

o desempenho dos alunos têm evidenciado que a aprendizagem não acompanhou a expansão quantitativa. Temos os alunos dentro da escola, mas não temos a garantia de atendimento qualificado da aprendizagem para todos e para cada um.

Por atendimento qualificado, estamos considerando que todos os alunos sejam acolhidos dentro de suas necessidades de aprendizagem. As escolas até vislumbraram essa atuação, e para aquelas que perseguem a busca da eficácia no desempenho dos alunos, acaba se tornando um desafio a ser vencido. Atualmente essa busca do padrão de qualidade tem se intensificado devido ao movimento dos processos de avaliações em larga escala a que as escolas estão sendo submetidas recentemente.

As orientações internacionais acerca das avaliações em larga escala são realizadas desde 1950 e têm sido consideradas como um instrumento primordial

[...] aos Estados para que pudessem conhecer e governar a educação, uma vez que lhes permite diagnosticar, conferir, regular, selecionar, avaliar e comparar dados sobre as condições e os resultados do sistema educacional. (Freitas, 2005, p. 96)

No Brasil, durante muitos anos, essas orientações permaneceram somente em nível verbal, não sendo efetivadas práticas que possibilitassem aplicações de avaliações em larga escala. Somente nesses últimos anos, os organismos internacionais⁵ vêm realizando discussões, debates, reuniões de cúpulas, conferências internacionais e fóruns acerca da educação e sua qualidade, que culminaram em relatórios internacionais, os quais refletiram mudanças significativas nas políticas educacionais dos países, inclusive no Brasil.

Dentre os relatórios, pode-se referir o Relatório Delors (Delors, 1998) que foi elaborado para a UNESCO (A educação no século XXI), que cita a necessidade de estabelecer dispositivos objetivos e públicos para que os cidadãos estejam em condições de aprender a situação do sistema

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO); Banco Mundial; Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD); e a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

educativo e o seu impacto sobre a sociedade, e menciona a importância e a necessidade de avaliar o sistema educativo e os seus âmbitos fundamentais.

Sabe-se que a avaliação escolar sempre ocupou, tradicionalmente, um lugar proeminente na prática educativa. Foi sempre aplicada pelos professores somente como verificação de aprendizagem. No entanto, hoje, entende-se que a sua esfera de atuação estendeu-se para além dos alunos e compreende a intervenção educativa, o currículo, as escolas, os docentes, os pais, ou seja, todos os elementos constitutivos que englobam o sistema educacional.

Nesse sentido, atualmente, a avaliação vem sendo concebida com um duplo propósito: como instrumento de controle do rendimento obtido pelo serviço prestado à sociedade e como instrumento de melhoria e de otimização do próprio sistema e dos seus resultados, expresso sob a forma de qualidade educativa. Para que ocorra o cumprimento desses propósitos, demanda-se uma crescente exigência de garantias e de comprovações de que o trabalho educativo realizado nas escolas está sendo desenvolvido com seriedade e eficácia, pois sua não realização de forma efetiva traz consequências significativas para o desenvolvimento e a expansão dos mecanismos de avaliação educativa, explicitando as “falhas” existentes no sistema educativo como um todo. Assim, para que essas “falhas” sejam corrigidas de forma gradativa, os sistemas educacionais vêm realizando adaptações contínuas de processos de mudanças, que estão sendo consideradas como verdadeiras reformas educativas no que tange à avaliação.

Como o Brasil, diversos países, em maior ou menor grau, estão envolvidos em processos de reformas que questionam aspectos vinculados à avaliação, tanto pelos investimentos econômicos que são realizados na educação, que evidentemente é preciso justificar com resultados positivos, como pelas expectativas socioeducativas que geram. A consequência fundamental desses movimentos é a geração de um novo modelo de gestão dos sistemas educativos.

No Brasil, essas mudanças provocaram uma alteração nas orientações do sistema educacional e houve a introdução das avaliações externas que vêm sendo utilizadas como importante via de regulação das políticas públicas educacionais, quer seja em nível da educação básica ou da educação superior. Essas avaliações visam, ainda, constituir-se num importante retrato da educação brasileira para órgãos federais, estaduais e municipais, na tentativa de estabelecer normas de reflexão e de ação que vêm sendo desenvolvidas nas diversas instâncias educativas.

Nesse sentido, desde 1995, o Ministério da Educação vem criando e aprimorando vários instrumentos de avaliações externas⁶. Da mesma forma, os sistemas estaduais e municipais também elaboraram os seus processos de avaliação externa⁷ que evidenciam os índices de aprendizagem obtidos pelos alunos de cada estado, município e de cada escola.

Assim, hoje, as escolas estão de posse de seus resultados. Entretanto, a pergunta que está na ordem do dia é: o que se devem fazer com eles? É possível utilizá-los para melhorar o desempenho dos alunos? Após as análises e interpretações dos dados, é possível que haja, na escola, a elaboração de intervenções administrativas e pedagógicas que visem à busca da eficácia e eficiência do processo de aprendizagem daqueles que estão sob a sua responsabilidade?

Atualmente vivenciamos um momento em que o excesso de diagnóstico de dados avaliativos das escolas que ratificam que elas não estão conseguindo alcançar índices satisfatórios de aprendizagem é evidente. Portanto, faz-se necessário e urgente a melhoria desses índices, pois comprovam que os alunos não estão aprendendo, nem Português nem Matemática. Os resultados apresentados pelas escolas são considerados insuficientes, e, quando apresentam alguma melhora,

⁶ Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), dentre outros.

⁷ Pode-se citar como exemplos: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave); Sistema de Avaliação Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS); Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

não refletem avanços que podem ser considerados significativos em comparação com os índices estabelecidos pelos organismos internacionais.

Os resultados obtidos são analisados e interpretados por diversos olhares que conduzem e, algumas vezes, induzem percepções e conclusões equivocadas. Algumas análises são realizadas, conforme “convém” àquele ou àqueles que “manipulam”, “examinam” ou “interpretam” os dados.

Em meio à divulgação de tantas análises e interpretações que, muitas vezes, transformam-se em “rankings de e para as escolas”, estas ficam “sabendo” que seus alunos não atingiram as metas, seus alunos não sabem tais competências e tais habilidades, que seus alunos sabem menos do que os alunos da escola vizinha etc. No entanto, para a escola, parece que o não saber dos alunos se torna um problema de ensino a ser resolvido. Elas vivenciam, durante todo o ano letivo, o amargo gosto de fel por não ter atingido as metas estabelecidas por essas avaliações de larga escala e fazem “milagres” para que os próximos resultados sejam melhores do que os atuais.

Esse problema tem ameaçado cada vez mais os alicerces das práticas educacionais das escolas, pois não se consegue alcançar uma paz, um acordo, entre o que a escola acredita que sabe no que se refere ao processo de aprendizagem e o que necessita fazer para que os alunos atinjam os resultados satisfatórios almejados, criando um fosso entre a aprendizagem e os resultados alcançados, ou melhor, dizendo, a produção dos frutos dessa aprendizagem.

Com o acesso de todos à escola, a responsabilidade de propiciar o direito de aprendizagem para todos parece que ficou ainda mais difícil. Tem-se garantido a matrícula e a permanência. Todos estão dentro da escola, mas como propiciar conhecimentos das diversas áreas para cada um? Como propiciar que o conhecimento seja ação e tenha como finalidade os processos de aprendizagem para todos e para cada um?

Para a escola, essa responsabilidade implica na coordenação do processo da produção do conhecimento. Essa ação é complexa, pois envolve distintas dimensões de diferentes instâncias, tais

como o Estado, a comunidade escolar, a escola e os próprios alunos que produzem ações específicas, as quais, mediadas pela coordenação e cooperação entre todos, poderiam conseguir a produção do processo educacional, se considerassem a influência que exercem mutuamente entre si.

De maneira geral, ao Estado cabe, em nível estadual, estabelecer as condições de acesso e permanência dos alunos na escola. À comunidade escolar, compete acompanhar os resultados desse processo. À escola, compete realizá-lo com eficiência, eficácia e efetividade. Ao aluno, vivenciar o processo de aprendizagem com empenho e dedicação.

No entanto, apregoa-se que a coordenação e cooperação entre esses participantes sejam simples de ser realizada. Todavia, parece que as interações constantes entre todos, com a participação ativa de todos no processo de produção do conhecimento dos alunos nas escolas, não acontecem de forma efetiva.

A presente pesquisa parte do pressuposto que esse processo é delineado pelas ações mediadas por todos que estão envolvidos na escola para que aconteça de forma efetiva, considerando a que as ações construídas pelos participantes da escola testemunhavam a existência da eficácia escolar para todos e para cada um dos alunos.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, procura-se apresentar o contexto e o desenvolvimento da investigação, os caminhos percorridos para a definição das escolas, os critérios de seleção destas, bem como dos participantes da pesquisa, e os procedimentos de análise dos dados.

No segundo capítulo, discutiu-se mais aprofundadamente o conceito de eficácia escolar, tendo como base o livro *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*, organizadas por Brooke e Soares (2008) que, de forma pioneira na literatura brasileira, apresentam uma incursão histórica de diferentes estudos estrangeiros e nacionais, os quais possibilitam a compreensão das origens, trajetórias, resultados e polêmicas presentes nas pesquisas realizadas sobre a eficácia

escolar. Além disso, também se apresentam algumas das pesquisas chilenas e outras que já foram realizados no Brasil sobre essa temática.

No terceiro capítulo, busca-se fazer uma abordagem do modo pelo qual a escola é vista e percebida como articuladora do processo de eficácia escolar, uma vez que está sob sua incumbência a tarefa de ensinar de forma efetiva os alunos que estão sob a sua responsabilidade.

No quarto capítulo, na análise e discussão dos dados coletados, apresenta-se a compreensão das dinâmicas escolares segundo a visão dos participantes, ou seja, como promovem a aprendizagem dos alunos e se organizam para manter as condições escolares que garantem a eficácia da aprendizagem. Em seguida, apresentamos a análise e compreensão de como são vivenciados os processos formativos e como os profissionais são afetados por eles, bem como os significados de eficácia escolar por eles atribuídos.

Nas considerações finais, retomam-se os elementos que foram considerados mais esclarecedores sobre a questão da construção de um processo da eficácia escolar, acreditando, com isso, que o trabalho possa subsidiar a atuação de outras equipes escolares de forma a estimular ações de maior protagonismo por parte dos diferentes segmentos que almejam transformar a instituição escolar hoje em uma escola que seja eficaz, na qual o direito de aprendizagem seja de qualidade para todos e para cada um que adentra o espaço escolar.

Capítulo I. O contexto e o desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa nasce no bojo dessas reflexões. Cada vez mais se fala (e se ouve falar) de uma educação de qualidade e da necessidade de o sistema educacional e as escolas serem mais eficazes. No meio educacional, muito se tem discutido sobre esses conceitos e apontado diversos fatores como responsáveis por uma educação melhor, que são, por muitos, considerados como referência da promoção da qualidade e da eficácia escolar.

Ao iniciarmos a pesquisa sobre a temática da eficácia escolar, tivemos acesso ao livro *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*, organizado por Brooke e Soares (2008) que, de forma pioneira na literatura brasileira, apresenta uma incursão histórica de diferentes estudos estrangeiros que possibilitam a compreensão das origens, trajetórias, resultados e polêmicas presentes nas pesquisas realizadas sobre a eficácia escolar. Essa coletânea é composta por mais de 20 artigos que ajudam a entender os mecanismos de busca da eficácia escolar, bem como a história dessa linha de pesquisa. A tônica dos artigos busca mostrar com ênfase que as condições de cada escola proporcionam diferenças no aprendizado dos estudantes.

Esses artigos, a maioria de ingleses e americanos, basearam-se em investigações iniciadas nos anos de 1960 sobre a desigualdade educacional nesses dois países, tendo como objetivo mostrar como a qualidade da educação oferecida em ambos os sistemas tiveram êxito, ainda que por caminhos diferentes. Embora os autores evidenciem que há pluralidades de opiniões sobre os mecanismos que levam à eficácia escolar e apresentem diversos fatores que podem contribuir para que uma escola seja considerada eficaz, por ora, limitamo-nos a apresentar o que Sammons *et alii* (Brooke; Soares, 2008) consideram como sendo os onze fatores-chave das características de escolas eficazes: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizado; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino com propósitos definidos; altas expectativas;

reforço positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; relacionamento família-escola; e uma organização orientada à aprendizagem.

Os autores alertam para o fato de que tais fatores não deveriam ser considerados independentemente um do outro. Ressaltam que as várias associações que podem ocorrer entre eles ajudam a fornecer um melhor entendimento dos prováveis mecanismos de eficácia escolar. Insistem que esses fatores estão inter-relacionados e são interdependentes, e enfatizam que o modo de se relacionarem entre si são frequentemente combinados e recombinações sempre de maneiras diferenciadas no cotidiano escolar.

Posteriormente, será retomada a explicação desses fatores e o livro citado acima, pois este serviu de base para elaboração da síntese histórica sobre as primeiras pesquisas desenvolvidas sobre eficácia escolar.

Em continuidade ao estudo dessa temática, deparamo-nos com um artigo publicado por Thurler (1998)⁸ que tem por título “A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive”, em que a autora afirma que

[...] quando se quer medir a eficácia de uma escola, corre-se o risco de aprisionar a sua dinâmica numa perspectiva clássica e somativa, e o de acreditar que categorias pré-fabricadas possam captar uma realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos autores envolvidos. (p.175)

Portanto, faz-se necessário compreender que essa eficácia ocorre em relação a diferentes efeitos e características qualitativas que são percebidas pelos modos de funcionamento e pelas interações resultantes de um processo de construção pelos autores envolvidos do e no interior das escolas. Para a autora,

[...] a eficácia escolar não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e,

⁸ Esse artigo foi publicado originalmente em Crahay, M. (Org.) Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie. Paris; Bruxelas: De Boeck, 1994, p.203-224.

enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam ajustes necessários. (p.176)

A autora ainda faz um resgate histórico da temática eficácia escolar, suas origens e as implicações do conceito de eficácia, vinculando-o à avaliação interna da escola e ao processo de mudanças. Discute que esse processo deveria ter como objetivo principal o aperfeiçoamento da instituição escolar, por meio da elaboração de procedimentos que a tornem capaz de resolver seus próprios problemas. Afirma que este não é fácil de ser realizado e apresenta “cinco zonas primordiais” que precisam ser consideradas, analisadas e atendidas em suas especificidades, sem desconsiderar as interrelações estabelecidas entre elas. De forma breve, são:

- a. **Objetivos e fundamentos pedagógicos da escola:** devem ser analisados a partir do impacto que o estabelecimento possa ter nos desempenhos, nos comportamentos e nas atitudes dos alunos;
- b. **A cultura escolar:** refere-se sobre os valores e as normas, a identificação do modo como “as coisas são pensadas e feitas ali” (p.181); a maneira como os autores captam e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações; como as interpretam e lhes dão sentido;
- c. **A organização interna da escola:** é estabelecida a partir do estilo de gestão e direção, bem como as boas relações entre os professores, o contexto no qual o corpo docente é chamado a funcionar;
- d. **A organização dos contatos com o mundo externo:** decorrentes da capacidade da escola de estabelecer estreitas relações com as autoridades escolares, os recursos em nível de sistema, bem com os pais;
- e. **O clima da escola:** vinculado à “atmosfera” da escola que é vivenciada por todos que participam do cotidiano escolar.

O que se percebe é que, atualmente, a escola, na busca da eficácia e da eficiência pela conquista dessas características das “zonas primordiais”, vivencia uma crise de identidade ou, nas palavras de Canário (2006), uma “crise de sentido”. Para o autor português, essa crise é marcada por três fatores principais: a hegemonia da forma escolar que acaba por excluir as populações mais vulneráveis, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino e as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou sucessivamente de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza. Esses fatores serão mais explicados mais adiante, quando for abordada, no terceiro capítulo, a escola como articuladora do processo da eficácia escolar.

Em meio a esses três fatores, as mutações sofridas pela escola estão cada vez mais evidentes. Durante anos, a instituição escolar apresentava características certas de organização, disciplinarização, programações pedagógicas e objetivas pré-definidas, que são seguidos à risca. Por muitos e muitos anos, a escola não foi questionada. Estava imersa num mundo de certezas. Atualmente, essa certeza tem sido cada vez mais questionada e reelaborada por aqueles que exercem as funções administrativas e pedagógicas nas escolas.

A opção em desenvolver essa pesquisa sobre a temática eficácia escolar parte da hipótese de que a escola tem estratégias de práticas administrativas e pedagógicas que podem ser consideradas eficazes para que ocorram as aprendizagens dos alunos. Apesar de vivenciar uma crise de identidade ou uma crise de sentido, continua ainda constantemente buscando não a negação de suas dificuldades, de seus diversos problemas cotidianos, mas soluções para resolver.

Durante todos esses anos, atuando como professora na escola pública, vivenciei conversas, palestras, discursos dos profissionais (gestores, professores, funcionários) que eram imbuídos de justificativas para que a aprendizagem dos alunos não fosse eficaz, tais como: o baixo salário dos professores, as más condições físicas dos prédios escolares, a quantidade excessiva de alunos nas

salas de aula, a ausência da família no acompanhamento das atividades escolares do aluno, a falta de materiais pedagógicos, as condições sócio-econômicas desfavoráveis dos alunos etc. Enfim, tais justificativas, permeavam os espaços escolares e continuam presentes, servindo a muitos profissionais da educação como álibis para a não aprendizagem dos alunos. Essas situações realmente ocorrem no cotidiano escolar. Não posso afirmar que não contribuem para que aprendizagem seja afetada.

No entanto, no meio dessas intempéries que afeta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na sala de aula, encontramos profissionais da educação que em suas ações não se prendem a essas justificativas. Têm como meta propiciar aos alunos possibilidades de desenvolverem o processo de aprender. Na atuação da sala de aula, conseguem resultados significativos no desempenho de suas funções e priorizam a busca da eficácia nas suas práticas pedagógicas para que o êxito no desempenho dos alunos aconteça. E conseguem tal feito.

Penso que se os diferentes fatores apontados por alguns autores (Sammons *et alii*, 1999; Thurler, 1998; entre outros), dentre os que contribuem para que uma escola seja considerada eficaz, estiverem presentes nas escolas, de forma inter-relacionada, interdependente e permanente pode resultar no fortalecimento da instituição escolar e possibilitar que cada unidade se articule melhor na criação de estruturas administrativas e pedagógicas que contribuam para obtenção de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

O objeto desta pesquisa se insere na temática das escolas eficazes. Optou-se em realizar uma pesquisa de tipo exploratório, baseada no estudo de duas escolas públicas municipais localizadas em um município da região metropolitana de São Paulo. Embora muitas pesquisas já tenham apontado para uma gama de fatores que se combinam e interatuam para favorecer a eficácia escolar, admitiu-se que um estudo qualitativo tendo como base o estudo de caso dessas escolas poderá contribuir com novos elementos para essa problemática.

O objetivo foi compreender como as dinâmicas escolares gerenciadas, construídas ou elaboradas pela própria equipe administrativa e pedagógica se inter-relacionam e determinam a eficácia escolar na produção e concretização da aprendizagem dos alunos. Partiu-se do pressuposto de que mudanças efetivas da escola só acontecem se forem construídas a partir do interior da escola e com o envolvimento e a participação dos profissionais inseridos nesse processo. Dessa perspectiva, a investigação se propôs a analisar como os profissionais dessas escolas vivenciam a construção do processo formativo-educativo que ali se desenvolve, visando à eficácia e à efetividade escolar. As análises iniciais levaram a perceber que as escolas buscavam construir ações que corroborassem os resultados dos testes e que isso se refletia nos bons resultados alcançados tanto nas avaliações externas como nas internas. Buscou-se, então, identificar como diretores e professoras dessas escolas se organizam para manter as condições que resultam em índices satisfatórios de aprendizagem escolar.

Para tanto, buscou-se analisar e compreender as características de duas escolas municipais buscando aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas, as relações e os fatores que, de modo inter-relacionado, produzem maior efetividade no ensino. A perspectiva é a de oferecer elementos que possam subsidiar uma atuação mais efetiva das equipes escolares, estimulando ações de maior protagonismo por parte dos diferentes segmentos escolares que almejam construir uma escola pública eficaz.

1.1. Método e procedimentos da pesquisa

1.1.1. Seleção das escolas

Inicialmente, fez-se necessário a escolha da região e do município onde a pesquisa seria realizada. A escolha da Grande São Paulo teve duas razões: primeiramente, o fato de ser uma região

metropolitana em que os problemas de escolarização são mais gritantes pela conjunção de problemas sociais e econômicos de maior magnitude; segundo, pela perspectiva de exequibilidade da pesquisa, uma vez que residu, trabalho e estudo nessa região.

Para selecionar as escolas que fazem parte dessa pesquisa, procedeu-se ao levantamento do índice da Prova Brasil de 2005 e 2007, para identificar os índices obtidos pelas escolas. A Prova Brasil é um instrumento de medida das competências leitora e de matemática aplicado em praticamente todas crianças e jovens matriculados na 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos do ensino fundamental) em 2005 e 2007. Ocorre de dois em dois anos. A última edição foi realizada em 2009 e está prevista para acontecer em 2011. Os índices tomados serviram somente como referências iniciais para a pesquisa, fim de identificar os resultados obtidos pelas escolas que, junto com os demais critérios adotados, serviram para a definição das escolas a serem estudadas. Esses critérios foram os seguintes: 1) que as escolas tivessem participado das duas edições da Prova Brasil; 2) que não estivessem localizadas somente em uma região do município; 3) que atendessem aos dois critérios anteriores, tendo obtido melhores resultados na segunda edição da prova (2007) em pelo menos em uma das disciplinas, português ou matemática; 4) que as escolas estivessem localizadas em diferentes bairros e atendessem comunidades escolares de nível socioeconômico diferenciado. Uma vez selecionadas, optou-se em denominá-las como Escola G e Escola M, para fins de não identificação.

1.1.2. Características da Escola G

A Escola G está localizada na região sudeste do município, tendo sido criada em 11/02/1977 pelo Decreto nº 9.491. Começou a funcionar como escola estadual, tendo hoje 32 anos de existência.

Devido ao processo de municipalização⁹, a partir de 19/01/1998, passou a ser regida administrativa e pedagogicamente pelo município, seguindo as Diretrizes da Política Educacional municipais. Atende o nível I do ensino fundamental, 1º ao 5º ano. Desde a sua inauguração, a escola teve vários diretores. A atual diretora exerce a função desde 1998, perfazendo doze anos de gestão escolar.

O grupo gestor dessa escola é composto por três integrantes: uma diretora, uma vice-diretora e a coordenadora pedagógica; a equipe docente, por 37 professores, que incluem efetivos (ingressaram por concurso público) e contratados (selecionados por meio de curriculum vitae e admitidos pela consolidação das leis do trabalho). A escola tem 24 classes do ensino fundamental I (1º a 5º anos), sendo seis salas de cada série, distribuídas em igual quantidade nos dois períodos letivos. O número de alunos totaliza 870, sendo que no período matutino são 400 e, no período vespertino, 470. Os funcionários da administração são quatro responsáveis pelo atendimento na secretaria da escola, três inspetoras de alunos, quatro funcionários de limpeza e cinco cozinheiras.

Por meio de pesquisa realizada pela própria escola, foi constatado que 50% das famílias pertencem à classe média, possuem casas próprias, automóveis e uma renda familiar razoável. Grande parte dos pais completou o ensino médio, viajam e frequentam cinema e teatro. No entanto, há famílias cujos pais lutam com muita dificuldade econômica, são analfabetos e moram de favor ou em casas alugadas. A escola não apresenta índices de abandono ou evasão, somente casos de transferências. Na Prova Brasil, essa escola obteve o seguinte índice, conforme dados do INEP¹⁰:

2005		2007	
Português	196,70	Português	192,13
Matemática	199,16	Matemática	206,18

⁹ O processo de municipalização está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que diz que o ensino infantil e o fundamental deveriam ser geridos pelos municípios, enquanto o médio ficaria sob a responsabilidade dos Estados. Emendas na Constituição, decretos e outras leis ratificaram o princípio, oferecendo subsídio para a sua implementação pelos municípios.

¹⁰ Dados consultados no site www.inep.gov.br do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em setembro de 2008.

Embora não seja objetivo desse trabalho a análise estatística dessa avaliação externa, a Prova Brasil, não se pode deixar de perceber que houve um aumento significativo de 7,02% na média de matemática em 2007 em comparação com a média obtida em 2005 e que na média de português houve um decréscimo de 4,57% em comparação a média obtida em 2005.

1.1.3. Características Escola M

A Escola M está localizada na zona sul do município, em um bairro que faz divisa com outros dois municípios da região metropolitana de São Paulo. Assim, seus alunos também são oriundos desses municípios. Sua construção foi realizada pela prefeitura em 2003, portanto, sua existência é de somente seis anos. Atende ao nível da educação infantil, a partir de quatro anos, o nível do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde sua inauguração, já estiveram à frente da gestão três diretores, sendo que o atual está exercendo a função desde 2005.

O grupo gestor da Escola M é composto por quatro integrantes: um diretor, duas vice-diretoras e uma coordenadora pedagógica; a equipe docente, por 46 professores, que incluem efetivos e contratados. A escola tem 34 classes, sendo 12 de educação infantil; 6 de ensino fundamental de nove anos (1º a 2º anos); 15 classes de ensino fundamental de oito anos (2ª a 4ª séries) e uma classe de EJA. O número de alunos totaliza 1.190 (um mil e cento e noventa) e estão divididos entre os períodos matutinos e vespertinos de forma bem equitativa, havendo apenas 40 alunos no período noturno. Os funcionários da administração são: dois responsáveis pela secretaria da escola, um inspetor de alunos, nove no setor de limpeza e três cozinheiras.

A comunidade vinha reivindicando a construção da escola desde 1996 e somente em 2003 ocorreu o início da construção do prédio, que durou um ano para ser finalizado. Sua estrutura física é ampla e contém os ambientes que podem auxiliar no desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem dos alunos (banheiros adaptados, rampas de acesso, quadra de esportes coberta, laboratório de informática, sala vídeo, biblioteca, brinquedoteca e sala de artes). Conforme dados do INEP¹¹, essa escola obteve o seguinte índice na Prova Brasil:

2005		2007	
Português	167,42	Português	174,94
Matemática	165,21	Matemática	194,35

Uma análise breve desses resultados permite perceber que houve um aumento significativo nas médias de ambas as disciplinas. Em português, o aumento foi de 7,52%, comparando-se a média obtida em 2007 com a de 2005. Em matemática, houve um acréscimo de 29,14% de 2005 para 2007.

1.2. Instrumentos utilizados e participantes da pesquisa

Optou-se em utilizar como instrumentos da presente pesquisa os dados das caracterizações das escolas, obtidos a partir da leitura dos projetos pedagógicos de cada escola, e as entrevistas individuais, a partir de roteiros preestabelecidos.

Convém explicar que, inicialmente, para a primeira entrevista, que foi realizada com a diretora W. da Escola G, foi elaborado o roteiro de entrevista I e que, após o exame de qualificação, foi sugerido alterações e este foi modificado. Assim, o roteiro de entrevista II foi utilizado nas demais entrevistas realizadas.

Os participantes da pesquisa, como depoentes, são os membros das equipes de gestores, especificadamente o diretor e as professoras das 4^{as} séries (atuais 5^{os} anos). As entrevistas com os

¹¹ Dados consultados no site www.inep.gov.br do INEP, em setembro de 2008.

integrantes das escolas foram realizadas na própria unidade escolar, totalizando sete entrevistas com professoras e uma entrevista com cada diretor de cada escola.¹²

Tabela 1. Dados dos entrevistados – Escola G

Função	Formação Acadêmica	Tempo de magistério	Tempo na escola
Diretora W	Pedagogia	32 anos	12 anos
Professora R	Pedagogia	7 anos	7 anos
Professora MG	Pedagogia	11 anos	7 anos
Professora AG	Magistério Ciências – Habilitação em Química	12 anos	7 anos
Professora EG	Magistério	10 anos	5 anos
Professora A	Magistério	23 anos	15 anos

Tabela 2. Dados dos entrevistados – Escola M

Função	Formação Acadêmica	Tempo de magistério	Tempo na escola
Diretor WM	Ciências Físicas e Biológicas, Pedagogia, Matemática	Aposentado da Rede Estadual de São Paulo e 9 anos na Rede Municipal em estudo	5 anos
Professora FS	Magistério, Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar	8 anos	6 anos
Professora AF	Magistério	10 anos	8 anos

1.3. Procedimentos na análise dos dados

Em função dos objetivos propostos para a pesquisa, a análise dos dados obedeceu aos seguintes passos: (1) ordenação dos dados; (2) classificação e comparação dos dados; e (3) análise final, tendo em vista os esclarecimentos conceituais, bem como a busca de processos de clarificação do material coletado.

¹² Para ilustrar o tipo de entrevista realizada foram anexados os roteiros e três cópias das transcrições das entrevistas: uma de diretor e duas de professores.

Os dados obtidos foram analisados à luz das pesquisas sobre eficácia escolar, buscando sempre estabelecer comparações com os resultados de estudos de natureza semelhante. As análises propostas, além de evidenciar aspectos contemplados nas pesquisas, tiveram como norte compreender os mecanismos produzidos pelos integrantes da escola, os movimentos dinâmicos e espontâneos que ocorrem no interior desta no que tange à busca da eficácia da aprendizagem dos alunos produzida no cotidiano do espaço escolar.

Capítulo II. Eficácia escolar: um conceito a ser compreendido

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (Nóvoa)

As desigualdades escolares são fatores que influenciam fortemente o insucesso do ensino. Elas têm persistido nos sistemas educacionais ao longo de muitas gerações e, com isso, desafiado os que labutam no terreno da educação. Percebe-se que, nos atuais discursos educacionais, a ênfase que era dada a esse tema está sendo de certa forma esquecida. O fracasso escolar deixou de ser o foco das discussões.

Hoje, fala-se muito no sucesso escolar do aluno, independentemente de suas origens sociais. O discurso apregoado pelas instâncias superiores é que toda criança é capaz de aprender e, portanto, a escola tem como missão atender a todos os alunos em suas diferenças intelectuais, morais e sociais. A qualidade educacional passou a ser vista como sinônimo de eficácia escolar.

A meu ver, a qualidade da educação não depende exclusivamente da eficácia da escola, mas de diversos fatores associados presentes no seu interior e exterior que podem contribuir para que ocorra na escola a qualidade almejada que tantos apregoam. Afinal, que qualidade é essa que é difundida? O que pode ser considerado como eficácia escolar? Como verificá-la? Há realmente uma relação entre a qualidade e a eficácia escolar?

Para iniciarmos essa problematização, apresentamos uma incursão histórica sobre o tema da eficácia escolar, tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Brooke e Soares (2008) e Raczynski *et alii* (2003)¹³. Essas leituras contribuíram para iniciar uma reflexão sobre o que efetivamente podemos considerar como eficácia escolar, uma vez que essa temática permeará as

¹³ Brooke e Soares (2008) fizeram uma revisão a esse respeito, retomando a questão das escolas eficazes, tendo como marco inicial a discussão do Relatório Coleman (Coleman *et alii*, 1966), bem como as ideias de diversos autores que realizaram pesquisas sobre essa temática, dentre eles: Jencks, (1972); Bowles; Gintis, (1976); Rutter; Maughan; Mortimore; Ouston; Smith (1979); Madaus; Airasian; Kellaghan (1980); Mortimore; Sammons; Stoll; Lewis; Ecob (1988); Bressoux (1994); Cotton (1995); Lee *et alii* (1993); Sammons *et alii* (1995); Mayer *et alii* (1999); Murillo (2003). As pesquisas realizadas por Raczynski *et alii* (2003) contribuem para ampliar a discussão dessa temática.

discussões que serão desenvolvidas neste estudo. Embora muitas pesquisas sobre eficácia escolar tenham sido desenvolvidas, esse tema não foi esgotado até os dias de hoje em virtude da complexidade das questões encontradas.

Segundo Raczynski *et alii* (2003), o aprimoramento da eficácia da escola deve ser compreendido como um processo integrado, um organismo vivo e dinâmico caracterizado como um sistema complexo, no qual as interações entre os vários fatores dessa estrutura são tão ou mais importantes que os efeitos individuais e isolados de cada um. Os autores consideram que nenhum fator separado garante os resultados obtidos de modo permanente. Partem da concepção de que escolas eficazes são as que

[...] promovem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos, para além daquilo que seria previsível, levando em conta seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. (Murillo, *apud* Raczynski, 2003, p. 20)

Admitem que essas escolas garantem, mesmo em condições de vulnerabilidade social, bons índices de desempenho de seus alunos e estabelecem como meta a melhoria constante nas aprendizagens destes, favorecendo a manutenção das aquisições conquistadas. Portanto, as desigualdades escolares não são tidas como empecilho para que a aprendizagem efetivamente possa ocorrer.

Essa concepção parece fazer todo sentido, pois durante o tempo em que exerci a função de professora, presenciei muitas situações caóticas e, apesar disso, a escola continuava lutando e mantendo a esperança de que seus alunos aprendessem. Observava que a equipe continuava comprometida em buscar novas saídas para os problemas apresentados, exercitava a criatividade para estabelecer estratégias de enfrentamento do insucesso e, sobretudo, a sobrevivência face às imposições das políticas públicas de educação, muitas vezes descontínuas, contraditórias e impostas verticalmente.

Nesse mesmo teor, os resultados dos estudos realizados por essa pesquisa chilena sustentam que o êxito escolar também é possível em escolas que pertencem a contextos sociais vulneráveis, desde que certas condições externas e internas sejam mantidas. Esses aspectos serão apresentados adiante quando nos referirmos às pesquisas realizadas no Chile. Tais condições também foram analisadas e problematizadas por outros estudiosos como Thurler (2001) e Lahire (2004).

Dando continuidade ao levantamento da literatura sobre o assunto, tive contato de forma mais incisiva com os estudos realizados no âmbito do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME)¹⁴, coordenado pelo Professor José Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais. Na coordenação da pesquisa *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*, percebeu-se que havia um grande desconhecimento sobre o tema da eficácia escolar no Brasil. Então, ele organizou conjuntamente com o professor Nigel Brooke, o livro *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*, que foi publicado em 2008 de forma pioneira na literatura brasileira sobre o tema, como já referido.

2.1. As primeiras pesquisas sobre eficácia escolar

O exame sobre o papel da escola no desempenho dos alunos teve início com a publicação do famoso e controvertido Relatório Coleman, na década de 1960 (Coleman *et alii*, 1966), que foi encomendado por exigência da seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964 dos Estados Unidos da América¹⁵.

¹⁴ O GAME foi criado em 1995, na Faculdade de Educação da UFMG, com o apoio da Fundação Ford, com o incentivo do então diretor da Faculdade de Educação Neidson Rodrigues e com a liderança do Professor João Antônio Saraiva Filocre. Constituiu-se, então, como um grupo interdisciplinar, envolvendo professores dos departamentos da Faculdade de Educação, do departamento de Estatística do Instituto de Ciências Exatas e da Escola de 1º e 2º Graus do Colégio Técnico e do Centro Pedagógico.

¹⁵ A seção 402 da referida lei previa que o comissário deveria conduzir uma pesquisa e um relatório, para ser entregue ao Presidente e ao Congresso, sobre a falta de disponibilidade de igualdade de oportunidades educacionais que os indivíduos (alunos) estavam vivenciando por questão de raça, cor ou naturalidade.

O *Relatório Coleman* não somente atendeu ao que era previsto na seção 402 no que se referia à falta de disponibilidade de igualdade de oportunidades dos alunos por raça ou etnia, mas ocupou o lugar de estudo pioneiro ao tentar “discernir possíveis relações” entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos. Por isso, segundo Brooke e Soares (2008, p. 14), o *Relatório Coleman* passou a ser considerado um marco na pesquisa sociológica, uma vez que conseguiu “derrubar mitos” e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação.

A partir das relações encontradas e pontuadas pelo *Relatório*, identificou-se que as escolas não variavam tanto quanto se imaginava e que as alterações entre elas quanto ao financiamento, equipamentos e currículos não pareciam explicar as transformações no desempenho dos alunos. O relatório apontava que eram as diferenças socioeconômicas entre os alunos as maiores responsáveis pelas diferenças no desempenho de cada um. Demonstrava que as escolas não eram muito diferentes entre si, uma vez que apresentavam aparentes diferenças qualitativas decorrentes da região e do nível socioeconômico em que estavam localizadas. Afirmava que os alunos não eram influenciados por essas diferenças e que, para todos os efeitos, seria indiferente a escola para onde o aluno iria, pois ela não influenciaria o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse sentido, o *Relatório Coleman* fez duas afirmações polêmicas: primeiro, que as escolas não variavam tanto quanto se imaginava; segundo, que as diferenças em matéria de financiamento, equipamento e currículo não pareciam explicar o desempenho diverso entre as escolas. Para ele, a diferença entre os alunos decorria muito mais da origem social e étnica dos grupos do que da própria escola. Por isso, afirmou que “a escola não fazia diferença”. Isso foi salutar, na medida em que provocou grandes polêmicas e desencadeou muitas pesquisas.

Na coletânea organizada por Brooke e Soares (2008), há um texto de autoria de James Coleman¹⁶, no qual ele chama a atenção para as responsabilidades das escolas, considerando que a mais importante delas era transmitir as habilidades intelectuais aos alunos, ou seja, o ensino de leitura e escrita, cálculo e solução de problemas. Comprovou mediante suas pesquisas que o desempenho dessas habilidades nos alunos menos favorecidos, especificadamente na minoria negra, não poderia ser superado pelas escolas devido aos diversos fatores não escolares (pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais) que afetavam o desenvolvimento das habilidades necessárias para que eles pudessem participar integralmente da sociedade moderna. Este afirmou ainda que alguns fatores podem afetar o desempenho dos alunos: variações das instalações e currículo da escola, a qualidade dos professores, bem como as aspirações e o *background* de outros alunos da escola.

Seis anos depois do *Relatório Coleman*, Mosteller e Moynihan (1972) publicam um livro¹⁷ que resume as pesquisas de Coleman e explicam em detalhes os métodos empregados por ele para identificar o desempenho acadêmico dos alunos. Segundo os autores, Coleman possibilitou a ideia de que, estatisticamente, é possível atribuir a diferença nos resultados de diferentes grupos de alunos a vários fatores ao mesmo tempo e calcular a proporção da diferença que cabe a cada fator. Eles afirmam que Coleman não teria tido condições de comparar a importância relativa dos diferentes fatores sociais, financeiros e curriculares que afetavam o desempenho dos alunos academicamente. Por isso, não conseguiu chegar à conclusão de que, entre os vários fatores responsáveis pelas diferenças, os que são subordinados aos ditames das autoridades educacionais são menos importantes. Sugerem ainda que o *Relatório Coleman* pode ser considerado como um estudo inovador que apresentou a aparente solidez da conclusão de que as diferenças de aprendizagem dos

¹⁶ Brooke e Soares informam que esse texto foi extraído do Capítulo 3 do *Summary Report: Equality Opportunity* (Relatório Resumido: Igualdade de Oportunidades Educacionais), organizado por J. Coleman *et alii*, 1966.

¹⁷ Mosteller, F.; Moynihan, D.P. (Ed.). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House, 1972.

alunos, pelo menos aquelas medidas por testes padronizados, não dependiam do tipo ou da localização da escola, por isso, afirmava que “a escola não fazia diferença”.

Essa tese causou enorme impacto, provocando ao longo da década de 1970 muitos questionamentos. Começaram a aparecer trabalhos que combatiam a ortodoxia de que “a escola não fazia diferença”, buscando mostrar que as escolas não podiam ser tratadas como se fossem iguais.

Conforme prossegui na revisão de Brooke e Soares (2008), percebi que várias pesquisas contribuíram para a ampliação das análises do *Relatório Coleman*, tais como as desenvolvidas por Jencks *et alii* (1972)¹⁸; Bowles e Gintis (1976)¹⁹; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979)²⁰; Madaus, Airasian e Kellaghan (1980)²¹; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988)²², dentre as quais destacaremos algumas.

Os estudos realizados por Jencks *et alii*. (1972), Bowles e Gintis (1976), Rutter *et alii* (1979) avançaram na compreensão da problemática sobre eficácia escolar ao ressaltarem que a pesquisa coordenada por Coleman não considerava os processos internos específicos de cada escola. Jencks *et alii* (1972) afirmavam que na sociedade americana as escolas tinham a função certificadora, o que não contribuiu em nada para a redução da desigualdade. Também argumentavam que os insumos tradicionalmente considerados como indicadores da qualidade da escola em pouco ou nada influíam no sucesso do aluno em termos do seu aproveitamento. Para esses pesquisadores, o fator mais

¹⁸ Jenks, C. *et alii*. *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (Desigualdade: uma reavaliação do efeito da família e da escola na América). New York: Basic Books, 1972.

¹⁹ Bowles, S.; Gintis, H. *Schooling in Capitalist America: Educacional Reform and the Contradictions of Economic Life* (Escolarização nos Estados Unidos capitalista: reforma educacional e as contradições da vida econômica). London; Henley: Routledge; Kegan Paul, 1976.

²⁰ Rutter; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J.; Smith, A. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children* (Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos nos alunos). London: Open Books; Cambridge: Harvard University Press, 1979.

²¹ Madaus, G. F.; Airasian, P. W.; Kellaghan, T. *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence* (Eficácia escolar: reavaliando as evidências). New York: McGraw-Hill, 1980.

²² Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; Ecob, R. *School Matters* (A escola tem importância). California: University of California Press, 1988.

importante era o *background* familiar, representado particularmente por diferenças econômicas mensuráveis entre famílias, e parcialmente por diferenças não-econômicas, incluindo a habilidade cognitiva do indivíduo.

Em meu percurso profissional, pude perceber muitas situações que envolveram os alunos em que efetivamente a escola não fazia diferença, pois eram vinculadas às preocupações relacionadas com os conteúdos formais. Frequentemente não estavam relacionados com os contextos de vida em que os alunos estavam inseridos e que ao longo dos anos de escolaridade a que foram submetidos não influenciaram alterações significativas das condições de vida deles. Além disso, o foco dos professores sempre era discutir se o aluno seria promovido ou retido. Os argumentos eram mais a favor da promoção (lógica da certificação) em contrapartida às aquisições de níveis de aprendizagens possibilitadores de superação das condições de vida desfavoráveis.

Nesse sentido, o trabalho realizado por Bowles e Gintis (1976) também é referido por Brooke e Soares (2008) em virtude dos questionamentos que apresentaram. Embora trouxessem dados que corroboravam os resultados de Coleman, os autores, mediante a revisão de várias pesquisas que confirmavam a relação estreita entre a desigualdade socioeconômica e a desigualdade educacional, definiram a sua fundamentação baseada em outras evidências sobre a organização da escola e do trabalho numa sociedade governada por instituições capitalistas. O que distinguiu o trabalho desses autores foi a tentativa de fornecer uma explicação para a incapacidade do sistema educacional em promover a igualdade social. A argumentação defendida por eles girava em torno da incompatibilidade dos objetivos democráticos atribuídos à escola, de promover simultaneamente a integração social, o desenvolvimento pessoal e a igualdade. Isso num sistema econômico que era profundamente antidemocrático nas suas relações de trabalho. Rejeitavam, por isso, a noção de que as habilidades cognitivas perseguidas pela escola seriam relevantes na relação entre educação e renda.

Para Bowles e Gintis (1976), o que a escola produz e reproduz é uma força de trabalho estratificada, que não incorpora os elementos da integração e do desenvolvimento pessoal, mas sim as diferenças necessárias para a manutenção das relações sociais desiguais da produção. Ainda, argumentavam que a escola fornecia uma socialização comportamental diferente para cada nível de escolarização, sendo apropriada para os tipos de emprego reservados para cada nível de educação. É importante destacar que essas pesquisas se alinharam com outros pensadores da mesma época, denominados de reprodutivistas, incluindo Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971), que contribuíram para consolidar um pensamento bastante pessimista quanto à capacidade da escola de empreender um processo de transformação social. Nos termos de uma teoria neomarxista, que se tornava uma nova ortodoxia na área educacional, esses autores forneceram uma justificativa para a tese de que a escola não fazia diferença.

Com isso, ao longo da década de 1970, houve muitas discussões sobre a metodologia empregada por Coleman e pelos avaliadores dos programas compensatórios e ainda muita resistência a suas conclusões. A metodologia de Coleman era descrita como de *input – output* e sugeria, portanto, uma conexão direta entre insumos e resultados, sem considerar os processos escolares. Estabelecia a imagem da escola como produtora automática de resultados. Uma vez que era fornecido o insumo, eliminava da equação da qualidade a verdadeira contribuição da instituição, ao mesmo tempo em que tratava dos processos escolares internos como se fosse uma caixa-preta, sem condição de serem observados pelo pesquisador.

Somente no final da década de 1970, começaram a aparecer trabalhos de pesquisa, alguns deles na Inglaterra, em que seus responsáveis preocupavam em combater a nova ortodoxia de que “a escola não fazia diferença”. Esses pesquisadores se propuseram a mostrar que as escolas não podiam ser tratadas como se fossem iguais e afirmavam que as pesquisas realizadas anteriormente

não identificavam adequadamente essas diferenças, sendo necessário verificar se o problema estava na metodologia das pesquisas que definiam tal premissa.

Alguns autores enfatizaram que havia erros nos métodos de análise dos dados (Bowles; Levin, 1968a; 1968b; Smith, 1972) e realizaram suas pesquisas, tendo como base os erros identificados. Da mesma forma, outros autores como Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) ao realizarem uma reanálise do *Relatório Coleman*, ofereceram mais detalhes sobre esse estudo e suas origens, ao mesmo tempo em que reuniram informações sobre as investigações empíricas realizadas, numa tentativa de resumir o estado da arte da pesquisa sobre o que definiram de “eficácia escolar”.

Surge então uma nova definição de eficácia, que contribuiu para que esse conceito pudesse ser muito mais enxergado como atributo da escola e não do sistema como um todo, possibilitando que o debate sobre essa temática alcançasse novos rumos.

Assim, no princípio da década de 1980, as pesquisas realizadas por Madaus, Airasian e Kellaghan (1980), autores mais do que conscientes dos problemas de interpretação de metodologia provocados pelo *Relatório Coleman*, contribuíram para a captação e sistematização de novos dados em torno das pesquisas macros sociais e das técnicas estatísticas da época, que evidenciavam se as escolas estavam cumprindo seu papel de reduzir as diferenças e promover a igualdade.

Segundo Brooke e Soares (2008), a pesquisa desses três autores pode ser considerada um estado da arte sobre o “efeito escola”, pois abrangia o conhecimento acumulado naquele momento sobre as características da escola, do professor e do ensino, as quais se mostravam mais relacionados ao desempenho dos alunos. Tinham como meta comprovar a existência de diferença na capacidade das escolas de produzirem resultados desejáveis. Para eles, havia uma diferença importante entre eficiência e eficácia. Enquanto a *eficiência* do sistema era medida pelos custos dos seus resultados e representava um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondiam aos investimentos realizados, a *eficácia* estava diretamente relacionada com a qualidade das

instituições escolares. Portanto, *eficácia* não era a relação entre o produto por unidade de investimento, mas sim a capacidade da escola de produzir efetivamente os resultados que a sociedade esperava dela.

Além disso, as pesquisas de Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) buscaram explicitar melhor o motivo pela procura de novos métodos e instrumentos, bem como comprovar a existência de diferenças na capacidade das escolas de produzirem resultados desejáveis, reafirmando, assim, o que as pesquisas já haviam evidenciado - a escola tem a capacidade de fazer a diferença. Esses pesquisadores chegaram à conclusão de que os primeiros estudos de eficácia escolar exageraram ao dar importância de maneira excessiva às variáveis isoladamente. Argumentavam que, no processo escolar, as diversas variáveis presentes exerciam maior impacto sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como as interações cotidianas entre os alunos e os membros da equipe escolar. Isso evidenciava o caráter de complexidade da escola e o entendimento do que realmente ocorria com o desempenho de cada aluno.

Da mesma forma, Brooke e Soares (2008) destacam as pesquisas realizadas por Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979) que, em seus trabalhos, procuraram por novas metodologias de pesquisa, tanto pela incorporação de novas variáveis de processos que pudessem ser atribuídas ao modo de funcionamento da instituição escolar quanto pela diversidade das medidas de resultados. Portanto, concordavam com Madaus *et alii* (1980) e afirmavam que era de suma importância a escolha de medidas de desempenho que refletissem aspectos reais do trabalho na escola. Discutiram a necessidade de conceituar a escola como uma organização social, propondo que os meios de observar as diferenças nos processos sociais entre as escolas deveriam ser incorporados às pesquisas educacionais. Acima de tudo, destacavam a necessidade de se saber mais sobre a situação anterior dos alunos, pois visavam identificar a aprendizagem dos alunos e outros ganhos que pudessem ser efetivamente atribuídos à atuação da escola.

Brooke e Soares (2008) destacam as pesquisas realizadas por Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988) que, em seus estudos, procuraram diversificar as medidas de resultados educacionais, incluindo medidas cognitivas, compostas de testes de leitura e matemática, e medidas não-cognitivas, incluindo avaliações dos comportamentos dos alunos pelos professores, assim como, autoavaliações para captar as atitudes dos alunos e os dados de frequência. Incorporaram a suas pesquisas uma metodologia “longitudinal” ao acompanhar os mesmos alunos durante um período de quatro anos, permitindo assim um controle muito mais eficiente dos efeitos das características anteriores destes. Para controlar cada fator, estudaram as variações entre as escolas em diferentes dimensões: sexo, antecedentes sociais, nível de renda, tamanho da família, experiências de pré-escola, saúde, desempenho inicial e até características étnicas e linguísticas dos alunos.

Nesse sentido, Mortimore e seus colegas (1988) se dedicaram a mostrar quais poderiam ser os efeitos de frequentar uma determinada escola de acordo com diferentes medidas de aprendizagem e concluíram que as diferenças entre as escolas em sua capacidade de influenciar a aprendizagem dos alunos não poderiam ser simplesmente medida como base em exercícios estatísticos sofisticados. Assim, constataram que havia conjuntos de escolas que eram eficazes em grande número de dimensões, da mesma forma que havia escolas que não eram bem-sucedidas em nenhuma dimensão. Confirmaram claramente a necessidade de tratar as escolas de forma diferenciada e de admitir que, para o aluno, fazia muita diferença para qual a escola para onde iria.

Como profissional da educação, percebo que embora as famílias não conheçam sobre essas pesquisas e não saibam das diferenças elencadas por esses autores, há no início de cada ano letivo um movimento que exemplifica as constatações evidenciadas por esses estudos. Os pais procuram matricular os seus filhos em escolas que consideram serem boas, pois, segundo eles, estas fazem a diferença na aprendizagem dos seus filhos. Observo que as escolas consideradas boas estão

localizadas muito próximas daquelas que são consideradas ruins. No entanto, as características de atendimento à população, o tipo de contratação dos professores, o conteúdo a ser ensinado, a qualidade da merenda escolar, o monitoramento e a disciplina dos alunos e os critérios de avaliação escolar não são diferentes entre si, uma vez que todas elas seguem as mesmas orientações do sistema público da educação. Fico sempre a indagar quais são os fatores nos quais os pais se baseiam para fazer tal seleção? Estariam eles relacionados à efetividade da aprendizagem dos seus filhos?

Ainda com relação aos fatores de eficácia, Mortimore e seus colegas (1988) também enfatizavam que o *Relatório Coleman* apresentava a imagem da instituição escolar como um produtor automático de resultados, eliminando da equação a qualidade e a verdadeira contribuição da escola. As características sociais e culturais da instituição eram ignoradas e, do mesmo modo, a capacidade de poderem converter os insumos em resultados relevantes mediante as especificidades de cada uma. Não é o que parece evidenciar as atitudes dos pais ao escolherem e identificarem as escolas que definem como “boas”.

Dando sequência a essa incursão histórica, é possível verificar que o surgimento da linha de pesquisa denominada *escola eficaz* teve como propósito investigar mais a fundo os fatores que, inter-relacionados, interferem no desempenho dos alunos e produzem maior efetividade nas diferentes escolas. Essa vertente contribui para explicitar os motivos possíveis das escolhas que os pais realizam no que se refere à escolha das escolas em que seus filhos devam estudar.

As pesquisas apresentadas até aqui apontam que a análise dos processos internos que levam a uma maior efetividade das escolas deveria partir de estudos empíricos que focalizassem o interior delas, com a finalidade de compreender e identificar quais as características que se destacariam nos espaços internos e externos da escola na produção do êxito de seus alunos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível reconhecer o mérito dos estudos conduzidos por autores como Madaus, Airasian e

Kellaghan (1980) e Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), que podem ser considerados como precursores da linha de pesquisa denominada de escola eficaz.

Essas pesquisas de formas diferenciadas contribuíram para a discussão sobre a temática. No entanto, as pesquisas realizadas por Sammons *et alii* (1999) contribuíram para aprofundar a reflexão sobre os fatores internos das escolas relacionados como responsáveis pela potencialização do aprendizado dos alunos.

Sammons *et alii* (1999) tiveram a preocupação de destacar as características-chave das escolas eficazes, apresentando a existência de onze fatores que foram identificados em suas análises. Afirmam eles que tais fatores não deveriam ser considerados independentemente um do outro, e chamaram a atenção para as várias associações entre eles que podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia escolar. Eles insistiam que esses fatores estão inter-relacionados e são interdependentes. Enfatizaram que o modo de se relacionarem entre si é frequentemente combinados e recombinaos sempre de maneiras diferentes.

Sammons *et alii*. (1999) organizaram esses fatores conforme o que se segue²³:

Tabela 3. Fatores-chave identificados por Sammons *et alii* (1999)

1. Liderança Profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Ambiente de aprendizado	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho

²³ Essa tabela foi reproduzida do livro de Brooke e Soares (2008, p. 351) e sintetiza os fatores-chave identificados pela pesquisa realizada por Sammons *et alii* (1999).

5. Ensino com propósitos definidos	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumentar a autoestima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Relacionamento família-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Tendo em vista os fatores elencados acima, percebe-se que as questões pertinentes à liderança profissional estão presentes comprovadamente no cotidiano das escolas. O diretor de escola, atualmente denominado gestor educacional, é considerado o mentor da organização escolar. As expectativas são as de que ele deva ter firmeza e coerência na tomada de decisões, que seja articulador da equipe administrativa e pedagógica de forma que as diferentes visões e objetivos possam ser compartilhados, gerenciando a busca de consenso na definição destes para o desenvolvimento do trabalho realizado. Também se espera dele que conduza os objetivos centrais da escola, direcionando-os para que ocorra um ambiente de aprendizado no qual o aluno possa vivenciar um clima propício à sua aprendizagem.

Supõe-se que é o gestor educacional que pode coordenar sua escola para que desenvolva um processo de acompanhamento e monitoramento do progresso dos alunos de forma contínua, para que a sua equipe possa, por meio de instrumentos, verificarem os avanços e detectarem falhas na aprendizagem de cada aluno. É imprescindível que, nesse processo de monitoramento, os direitos e as responsabilidades dos alunos sejam estabelecidos, uma vez que se percebe que, ao receber

responsabilidade sobre a sua aprendizagem, os alunos demonstram maior efetividade nos seus resultados escolares.

Outro aspecto destacado pelas pesquisas realizadas por Sammons *et alii* (1999) refere-se ao relacionamento família-escola. Evidenciam que as escolas de sucesso contam com articulações que promovem o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos. MacBeath (1994) afirma que o relacionamento entre professor e os pais é crucial para contar com a família como uma aliada ou torná-la a inimiga das atividades educativas (ou não educativas) da sala de aula. Portanto, as escolas eficazes são organizações que aprendem com os seus participantes, buscando o desenvolvimento pessoal de cada um, ou seja, de seus administradores, professores, funcionários, pais e alunos. Essa aprendizagem ocorre e acontece na própria escola e a partir dela, abrangendo seus participantes como um todo e não cada um de forma isolada.

A pesquisadora suíça Thurler (2001), ao discutir e problematizar uma concepção de estabelecimento escolar favorável à inovação, centrado na construção do sentido, afirma que são os membros da escola que podem, por meio de etapas sucessivas, coordenadas e compartilhadas com os vários segmentos que a compõe, definem suas finalidades, suas exigências e seus critérios de efetividade. São eles que negociam e realizam os ajustes necessários para a construção de um projeto educativo, visto serem eles que cuidam da construção efetiva da escolarização dos alunos. Portanto, a autora afirma que as escolas eficientes são aquelas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes. A autora assinala seis dimensões de uma escola que se forem atendidas no funcionamento da instituição, pode possibilitar mudanças efetivas de suas práticas. A saber:

[...] **a organização do trabalho**, mais ou menos burocrática; **as relações profissionais**, mais ou menos cooperativas; **a cultura e a identidade coletiva**, voltadas ou não para um tratamento profissional dos problemas; **a capacidade** mais ou menos afirmada **de projetar-se coletivamente no futuro**; **uma liderança e um modo** mais ou menos negociados e **participativo de exercícios de poder**; **uma capacidade** mais ou menos

marcada de funcionar como lugar de construção de competências e uma organização aprendente. (p.187, grifos nossos)

Portanto, se uma instituição escolar conseguir estabelecer uma organização do trabalho, buscando nas relações profissionais e considerando a cultura e a identidade coletiva, poderá pensar e elaborar a capacidade de projetar-se coletivamente no futuro. A qualidade das lideranças e os modos participativos de exercício de poder evidenciarão a sua capacidade de funcionar como lugar de construção de competências na organização de aprendizagens.

Nesse sentido, é preferível que a escola seja ou tenha “mais ou menos” das dimensões elencadas por essa autora, do que se manter arraigada a paradigmas que não possibilitam a inovação e a mudança no interior da escola.

As pesquisas aqui citadas, desenvolvidas nas últimas décadas sobre a eficácia escolar, descrevendo sua origem, trajetória, resultados e as polêmicas discussões que envolvem essa temática, caracterizam os vários momentos da história dessa linha de pesquisa.

Na intenção de avançar a análise sobre a referida temática, o item seguinte retrata o panorama das investigações sobre eficácia escolar que têm sido realizadas nos diversos países da América Ibérica. Destacam-se em especial as pesquisas desenvolvidas no Chile.

2.2. Pesquisas sobre eficácia escolar na América Ibérica

A revisão da pesquisa sobre eficácia escolar na América Ibérica teve como referencial um trabalho recentemente publicado por Murillo (2003), que resume o estado da arte da pesquisa sobre essa temática nessa região. Partes dessas informações foram organizadas por Brooke e Soares (2008) e publicadas no livro, já mencionado no item anterior.

Pode-se constatar que em comparação com as pesquisas realizadas em nível internacional, tanto clássicas como recentes, os trabalhos desenvolvidos na América Ibérica não são também

numerosos. No entanto, as repercussões ainda são muito tímidas e muito restritas. Dessa maneira, concordamos com Murillo (*apud* Brooke; Soares, 2008) quando afirma que se faz mister que estes sejam divulgados para que

[...] contribuam para formar um corpo de conhecimento que possa ajudar a otimizar os níveis de qualidade e de equidade da educação em nossos países. (p. 467)

A pesquisa sobre eficácia escolar tem sido realizada por estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz. Portanto, nas características de uma escola eficaz, deveriam ser incluídos como valores agregados a operacionalização da eficácia, a equidade como elemento básico para o conceito de eficácia e o desenvolvimento integral dos alunos como objetivo primordial de toda a escola e de todo o sistema.

Os estudos realizados têm como objetivos conhecer e compreender melhor os fatores que ajudam a aperfeiçoar os níveis de qualidade e equidade presentes nas escolas, estabelecendo análises das bases teóricas sobre as quais se assentam em função das influências a que estão expostos. Alguns se fundamentam pela tradição do movimento teórico-prático da eficácia escolar *stricto sensu*, enquanto outros se balizam nos chamados estudos da produtividade escolar.

Os dois enfoques são radicalmente distintos: de um lado, a preocupação dos economistas que buscam aperfeiçoar a eficácia e a eficiência das escolas para a tomada de decisões políticas, outorgando à eficácia escolar uma orientação economicista que esta não possui; por outro, os interesses dos pesquisadores educativos, que querem conhecer mais profundamente o que ocorre nas escolas para poder melhorá-las, com o objetivo de evidenciar os fatores que podem contribuir para a manutenção da eficácia conquistada. Tais estudos, segundo Murillo (2003), podem ser agrupados em quatro áreas ou linhas de trabalho: estudos sobre a eficácia escolar; estudos que procuram

encontrar a relação entre determinados fatores e desempenho; avaliações de programas de melhorias; e estudos etnográficos sobre a escola.

Dentre essas quatro linhas de pesquisa, desde o final dos anos 1970 até os dias de hoje, uma série de bons estudos sobre a eficácia escolar tem sido realizada com o objetivo de identificar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. Morales (1979), Comboni, (1979), Virreira (1979) e a tese de doutorado do espanhol Antonio Millán (1978) podem ser consideradas as primeiras pesquisas sobre esse enfoque, bem como o trabalho realizado por Schmelkes, Martínez, Noriega e Lavín (1997) no México, considerado revelante por Murillo (2003).

Atualmente esses estudos têm sido bastante frequentes na discussão dos trabalhos de pesquisa, os quais vêm crescendo ano após ano. Podem-se distinguir duas grandes linhas diferenciadas: de um lado, os estudos cujo projeto e coletas de dados foram realizados *ad hoc*, com o objetivo de conhecer os fatores da eficácia escolar; de outro, os trabalhos que realizam uma exploração secundária de dados recolhidos com outros propósitos, fundamentalmente baseadas em avaliações nacionais do sistema educativo. No primeiro grupo, os trabalhos são planejados e desenvolvidos especificadamente para localizar o conjunto de fatores escolares e de sala de aula associados ao desempenho dos alunos e, em alguns casos, estimar seu aporte para a eficácia escolar. No segundo grupo, os trabalhos são destacados pela exploração das avaliações nacionais.

Nos últimos anos, existe no mundo um grande interesse pela avaliação dos sistemas educativos, sendo impulsionada pelos organismos internacionais. No caso da América Ibérica, destaca-se o papel da Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (UNESCO/OREAL) e da Organização de Estados Ibero-Americanos (OIE). Isso conduziu os países a desenvolverem uma prática política em seus ministérios educacionais voltada à criação de institutos de avaliação ou departamentos para a avaliação de seus sistemas educativos como, por exemplo: na Bolívia, o Sistema de Medição e Avaliação da Qualidade da Educação - (SIMECAL);

no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); na Espanha, o Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação (INCE); e no Chile, o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE), entre outros.

Os objetivos desses sistemas de avaliação estão vinculados ao interesse em conhecer os fatores associados ao rendimento acadêmico dos alunos, tanto que muitos países realizam estudos específicos para localizá-los: entre outros, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), que foi criado oficialmente em 10 de novembro de 1994, na Cidade do México, onde foi estabelecida uma estrutura formada pela Assembléia de Coordenadores Nacionais, vem coordenando estudos sobre avaliação internacional, sendo um exemplo dessa tendência. O LLECE é um projeto de cooperação regional colocado à disposição dos países latino-americanos pela UNESCO, que visa à discussão sobre aprendizagem e suas variáveis, dentro de um contexto técnico-político. Dentre os seus principais objetivos, destacam-se:

- Efetuar estudos internacionais e apoiar a participação dos demais estudos (PISA)²⁴;
- Fortalecer a capacidade técnica dos países;
- Investigar fatores associados para a qualidade da educação;
- Contribuir no desenvolvimento de indicadores internacionais para a região;
- Identificar e avaliar os padrões da aprendizagem escolar para a região;
- Fomentar as mudanças educativas que permitam alcançar tais padrões;
- Formar recursos humanos que possibilitem as mudanças.

No entanto, nem todo o conhecimento adquirido nesses estudos sobre os fatores associados ao rendimento dos alunos advém dos estudos completos sobre eficácia escolar. Assim, diversas pesquisas têm analisado a relação entre um ou mais fatores ou mesmo o rendimento em suas diversas manifestações, tornando o âmbito das análises muito mais amplo e complexo. As pesquisas

²⁴ PISA - Sigla em inglês do Programa Internacional de Avaliação de Alunos. É uma avaliação aplicada a cada três anos pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) a alunos de 15 anos de idade.

realizadas por Murillo (2003) têm como base as categorias adotadas em função do grupo de fatores analisados, que são os seguintes: eficácia docente, clima, recursos econômicos, pré-escolarização, nutrição/desnutrição e educação bilíngue.

Desde os meados dos anos 1980, a pesquisa em eficácia escolar reconheceu a importância de se considerar os aspectos presentes na sala de aula para estabelecer uma imagem global dos fatores da eficácia. Assim, surge na América Ibérica a linha de pesquisa da *eficácia docente*, cujo objetivo era conhecer os traços, as atitudes e os comportamentos dos docentes que pareciam ter um efeito benéfico no desenvolvimento dos alunos. Desde então, ambas as linhas (eficácia docente e eficácia escolar) trabalham de forma conjunta, considerando-se, inclusive, eficácia educativa como o termo mais adequado. Várias pesquisas têm sido realizadas nesse sentido, das quais se destacam as de Filp *et alii* (1984), Rodriguez Pérez (1984) e Arancibia e Álvarez (1991).

Quanto às pesquisas que analisam o *fator clima*, seja da sala de aula ou da escola, e os relaciona ao desempenho dos alunos, podem-se citar os seguintes estudos: Filp *et alii* (1984), que analisa a associação entre as dinâmicas da sala de aula e a relação professor-aluno como fatores do fracasso escolar; López, Neumann e Assaél (1983), que estão interessados no conjunto de interações sociais que acontecem no interior da sala de aula; Pertierra Rodríguez (1989), que analisa as questões relativas ao clima social da sala de aula como um determinante específico do bem-estar do aluno, que afeta tanto seu aprendizado e rendimento como seu desenvolvimento pessoal e social; e os trabalhos de González Galán (2000), cuja particularidade é considerar o clima como uma variável dependente de eficácia escolar, o que contribui para explicar os fatores que o determinam.

Murillo (2003) afirma que alguns estudos foram realizados sobre a produtividade escolar. Destaca o estudo realizado por Virreira (1979), dentro de uma série de trabalhos efetivados pelo Instituto de Pesquisas Socioeconômicas da Universidade Católica Boliviana, que se preocupou em investigar a influência dos *recursos econômicos e materiais sobre* os resultados dos alunos.

Outra linha de pesquisa que vem sendo desenvolvida é a da *pré-escola*, que procura indagar se as crianças que frequentam a pré-escola obtêm melhores resultados nos seus primeiros anos de educação básica. Nesse âmbito destacam-se os trabalhos de Subirats, Nogales e Gottret (1991).

Quanto à *relação entre os níveis de nutrição dos alunos e seu aproveitamento escolar*, Moralés (1979), da Bolívia, procura demonstrar essa relação em um estudo feito entre crianças de escolas primárias, assim como seu efeito no atraso do ingresso no sistema formal.

Quanto à *preocupação com a educação intercultural bilíngue*, desde o início dos anos de 1980, vem sendo realizados estudos que tratam dessa temática. Como exemplo, temos os estudos de Doria Medina (1982), Susana Barrera (1995), Vera (1998) e Valiente e Kuper (1998).

Murillo (2003), ao discutir a avaliação como uma ferramenta de análise de programas que visam à melhoria da escola, afirma que, desde o aparecimento do movimento teórico-prático da eficácia escolar, as relações com a melhoria da escola foram constantes e bidirecionais. A esse respeito, ele destaca os trabalhos realizados por Vaccaro e Fabiane (1994), no Chile, conhecido como o programa P-900, os de Ezpeleta *et alii* (2000), no México; e na Bolívia, os de Subirats *et alii* (1991), dentre outros.

No que tange aos estudos etnográficos sobre a escola, são destacados por Murillo (2003) dois trabalhos mexicanos sobre a análise da gestão como uma totalidade complexa: um desenvolvido por Leonor Pastrana (1997), que analisa as condições institucionais da docência, e o de Cuahtémoc Guerrero (1996), centrado na análise da gestão escolar por meio da descrição do trabalho dos diretores escolares. Cita, ainda, um estudo análogo realizado por Rodríguez (1998), na Venezuela, sobre gestão, autonomia e liderança. Por último, faz referência a outro realizado na Argentina, pela equipe de Brandi *et alii* (2000), intitulado “A transposição do conhecimento em circuitos escolares diferenciados. Conhecimento escolar e cultura institucional”.

Murillo (*apud* Brooke; Soares, 2008) afirma que a infinidade de pesquisa sobre os fatores da eficácia escolar, realizadas ao longo desses anos na América Ibérica,

[...] oferece uma complexa teia de resultados não tão fáceis de desenrolar. Todas elas contribuem para um melhor conhecimento da realidade educacional da região, oferecendo análises dos distintos fatores associados ao desempenho dos alunos, de uma forma ou de outra. (p. 478)

O autor elenca os seguintes fatores de eficácia escolar, distribuídos em três grandes grupos:

1. **Fatores escolares:** clima escolar, infraestrutura, recursos da escola, gestão econômica, autonomia da escola, trabalho em equipe, planejamento, participação e envolvimento da comunidade educativa, metas compartilhadas e liderança;
2. **Fatores da sala:** clima da sala de aula, dotação e qualidade da sala, relação professor-aluno, planejamento docente (trabalho em sala), recursos curriculares, metodologia, didática, mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno;
3. **Fatores associados ao pessoal docente:** qualificação do docente, formação contínua, estabilidade, experiência, condições de trabalho do professorado, implicação, relações professor-aluno, altas expectativas e reforço positivo.

Esse autor afirma que elementos fundamentais como o clima da escola e da sala de aula, lideranças, metas compartilhadas, altas expectativas, metodologia ou trabalho em equipe do professorado aparecem de forma recorrente em todos os trabalhos, tanto na América Latina, como no resto do mundo. No entanto, destaca que elementos novos aparecem como a importância dos recursos econômicos e sua gestão, fatores diretamente relacionados ao rendimento dos alunos, bem como os relacionados à profissão docente, especificadamente sua formação inicial e permanente, sua estabilidade ou condições de trabalho. Vale ressaltar que a identificação desses fatores estão correlacionados com elementos já evidenciados por outras pesquisas como a Sammons *et alii* (1999), já citadas no presente estudo.

Murillo (2003) considera ainda que é de extrema importância a necessidade da existência de trabalhos de pesquisas que auxiliem nas deliberações administrativas realizadas no âmbito escolar que possibilite o funcionamento de programas de melhoria nas escolas, de forma que possam contribuir para aumentar os níveis de qualidade e equidade dos sistemas educativos na América Ibérica.

2.3. A pesquisa sobre escolas efetivas no Chile

A pesquisa realizada por Raczynski *et alii* (2003) teve por objetivo estudar em profundidade uma amostra de escolas que concentravam alunos que viviam em condições de pobreza, os quais na segunda metade dos anos 1990 tinham apresentado resultados de aprendizagens de excelência em comparação com os melhores colégios do país, conforme a pontuação do SIMCE.

Para a realização desta pesquisa, do universo das 28 escolas chilenas com essas características localizadas em Santiago, foram selecionadas 14 sendo incluídas na amostra urbanas e rurais de distintos tamanhos - municipais e particulares - subvencionadas, com muitos ou poucos alunos. Algumas escolas contavam com recursos e apoio de fundações, universidades, organizações não governamentais etc., outras não tinham esses tipos de apoio.

Apesar de os alunos estarem submetidos a condições desfavoráveis em termos sociais e econômicos, o estudo apresentou casos de êxito escolar com bons resultados mantidos e sustentados por um período prolongado de tempo. Percebe-se que esses resultados foram garantidos por diversos fatores presentes nas escolas: professores comprometidos com seu trabalho, diretores que exerciam lideranças administrativas e pedagógicas, profissionais docentes que sempre buscavam a atualização dos recursos pedagógicos e das metodologias de ensino utilizadas. Quanto aos conteúdos ministrados, eram priorizadas as experiências dos alunos para que a aprendizagem fosse facilitada.

É importante lembrar que, a esse respeito, por muito tempo, os estudos²⁵ sobre as escolas que atendiam os alunos mais pobres destacavam os mecanismos de pobreza e desigualdades como responsáveis pelo não progresso acadêmico de seus alunos. Atualmente percebe-se que no discurso escolar ainda permanece a crença de que a pobreza continua sendo uma explicação para a não aprendizagem. Os alunos considerados “pobres”, “favelados”, “carentes socialmente e financeiramente” enfrentam dificuldades de toda a sorte - discriminação por parte dos professores, descrença na sua capacidade intelectual, exposição da sua falta de aptidão - para que sejam considerados capazes de aprender independentemente de sua situação econômica.

O estudo do grupo dos pesquisadores chilenos não contradiz o que já está publicado. No entanto, esses autores se interessaram em verificar *como* os alunos desses estratos sociais desfavorecidos alcançam bons resultados acadêmicos, apesar das condições de exclusão e vulnerabilidade social a que estão submetidos. Os autores propuseram substituir a ênfase do que não funciona por uma ênfase no que funciona e essa mudança de ótica possibilitou que investigassem as condições que contribuía e permitiam o sucesso dos alunos nas aprendizagens.

Eles partiram da definição de que escolas efetivas são aquelas que garantem que os alunos, mesmo em condições de vulnerabilidade social, alcancem altos índices de desempenho, os quais são sustentados por um período prolongado de tempo. Isso possibilita que os alunos não diminuam os rendimentos que já conquistaram e contribui para que ocorram melhoras significativas em todas as disciplinas e nos diferentes níveis de estudo que serão submetidos.

Hoje, é perceptível no sistema escolar que essa definição de escola eficaz não está sendo vivenciada nem compreendida pelos agentes escolares que coordenam o processo de aprendizagem dos alunos. Muitos se preocupam em achar “culpados” pela não aprendizagem. Percebe-se ainda que não há discussões presentes nas escolas no que se refere a sua efetividade. Concorde-se por isso

²⁵ Mais informações, ver a pesquisa, considerada marco sobre a produção do fracasso escolar, produzida por Patto (1990).

com Murillo (2003) que seja necessário que as pesquisas desenvolvidas (nas escolas) e divulgadas (pelas universidades) contribuam para a formação de um corpo de conhecimento que possa ajudar a aprimorar os níveis de qualidade e de equidade da educação em nosso país e, especialmente, em cada unidade escolar.

Tendo como base as pesquisas já realizadas em âmbito internacional, incluindo as da América Latina, os coordenadores da pesquisa chilena optaram em definir, como área de investigação e observação, quatro dimensões que têm sido assinaladas como fatores que contribuem para o alcance e a manutenção dos resultados obtidos pelas escolas, a saber:

1. Gestão institucional e pedagógica;
2. Práticas pedagógicas dos professores;
3. Relação entre a escola e os pais, bem como o poder e vínculos com a comunidade local;
4. Recursos disponíveis e a inserção da escola em seu entorno.

Para cada dimensão, foi considerada uma série de variáveis e aspectos específicos considerados fundamentais de serem observados em cada escola. As quatro dimensões foram importantes como norte para o trabalho de campo e foram consideradas conforme a realidade presente em cada unidade escolar. Priorizou-se a obtenção de informações sobre o processo histórico da escola, uma vez que se considerava que os resultados atuais dependiam fortemente dos fatos ocorridos anteriormente na trajetória de cada escola.

No que se refere à gestão institucional e pedagógica das escolas, foram consideradas as seguintes variáveis: características da organização e gestão da direção; a construção e manutenção do projeto educativo da escola; orientações e práticas da gestão institucional e pedagógica; percepções e expectativas dos diretores e professores frente à aprendizagem dos alunos. Foi questionada a trajetória escolar dos alunos após a conclusão da educação básica.

No que tange às práticas pedagógicas, a pesquisa focalizou nas disciplinas de língua materna e matemática os aspectos relativos ao desenvolvimento da classe; as atividades realizadas por professores e alunos; o uso de materiais; comportamentos e interação entre professores e alunos; e ainda a observação dos registros dos diários de classe. Para obtenção de mais informações para essa dimensão, após as observações, ocorreram conversas com os professores acerca de como se realizava o planejamento das aulas, com os alunos conversaram sobre suas aprendizagens e comportamentos na sala de aula.

A respeito da relação entre a escola e os pais e entre as relações de poder e os vínculos com a comunidade local, foram priorizadas as informações sobre as representações que os pais têm sobre a escola; como ocorria a interação entre eles; que expectativas os primeiros alimentavam em relação aos segundos; como os pais apoiavam e entendiam a responsabilidade com os resultados de aprendizagem dos filhos; e como avaliavam a sua participação na escola, especificamente no que tange ao trabalho do professor na sala de aula.

Quanto aos recursos disponíveis e a inserção da escola em seu entorno, buscou-se obter informações sobre os vários tipos de recursos que cada escola tinha ou poderia obter no tocante à infraestrutura física, aos equipamentos administrativos e pedagógicos, à equipe de profissionais, aos programas do Ministério Público, entre outros.

Tendo como referencial essas dimensões e outras não previstas, o trabalho de campo foi realizado em cada escola selecionada, conduzido por uma equipe de investigadores das áreas de ciências sociais e educação. Durante três dias, cada escola foi estudada e analisada por uma equipe que buscou conhecer sua realidade social e educativa e obter uma interpretação acerca dos fatores que culminaram nos bons resultados. Esse trabalho de campo realizou-se entre 15 de outubro e 15 de novembro de 2002.

A metodologia utilizada para reunir essas informações foi eminentemente qualitativa e aberta. Os pesquisadores contaram com vários roteiros, agrupados em três categorias. A primeira centrada na observação da classe, para a qual foram utilizados instrumentos dirigidos a conhecer o que se sucedia na sala de aula. A segunda categoria foi centrada nas características da escola por meio de instrumentos que permitissem conhecer como era e como ocorria o funcionamento de cada unidade escolar. Por último, foram consideradas as instâncias complementares de informações.

Na elaboração dos roteiros para cada categoria definida, os pesquisadores estiveram atentos para incluir aspectos que consideravam relevantes para a explicação dos bons resultados da aprendizagem de cada escola. Tiveram como base pesquisas realizadas anteriormente (Creemers, 1994; Sammons; Hillman; Mortimore, 1995; 1996; Scheerens; Bosker, 1997; Sammons; Thomas; Mortimore, 1997; Murillo, 2003). Com exceção dos roteiros de observação das salas de aula, os instrumentos eram semiestruturados, possibilitando aos pesquisadores indagar sobre os distintos temas que se constituíam como foco do estudo.

No que se refere à observação da sala de aula, optou-se em utilizar um roteiro estruturado - *Pauta de observación de prácticas docentes* - elaborado para o Chile por Seguel, Correa y De Amesti (1999). A aplicação foi realizada em duas horas de aula (90 minutos) de matemática e língua materna, no 2º e 7º básico de cada escola. Também foram realizadas conversas com os professores e os alunos, análise do diário de classe e dos registros sobre os conteúdos dados de cada disciplina no decorrer do ano.

A partir das informações coletadas, cada grupo de pesquisadores elaborou uma monografia sobre a escola que estava sob a responsabilidade. Cada trabalho, foi revisado pela equipe coordenadora do estudo e por especialista e assessores externos. Em seguida, realizou-se uma análise transversal dos 14 estudos de caso, tendo como referencial as semelhanças e diferenças dos fatores identificados, a trajetória de mudanças ocorridas no caso de escolas que tinham melhorado

substancialmente os seus resultados a partir da década de 1990, bem como a análise das interações e vínculos que as escolas haviam tido com a reforma educacional vigente.

A pesquisa identificou oito indicadores gerais que, analisados, poderiam explicar os bons resultados produzidos pelas escolas. De forma sucinta, tais indicadores foram dispostos conforme os seguintes aspectos:

1. Nunca um fator isolado alcançaria bons resultados de modo permanente.

As relações entre os fatores que operavam para o alcance da eficácia escolar deveriam estar presentes conjuntamente e alinhados na unidade escolar. A pesquisa identificou dez fatores necessários para que a gestão fosse centrada no pedagógico e dez associados especificamente relacionados ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Esses fatores se encontravam estreitamente integrados entre si, sendo impossível hierarquizá-los e atribuir prioridades ou até mesmo estabelecer inferências de uma sequência. Os fatores foram os seguintes:

- Posse de uma cultura escolar positiva apropriada de um capital simbólico e da ética do trabalho;
- Objetivos claros e concretos no que se refere à aprendizagem dos alunos;
- Possuir bons líderes institucionais e pedagógicos;
- Manifestação de coerência nas ações coordenadas de planejamento, avaliação e responsabilidade do processo educativo;
- Manejo das características da heterogeneidade dos alunos;
- Regras claras e manejos explícitos da disciplina, tanto da aprendizagem como do comportamento;
- Administração organizada dos recursos humanos da escola;
- Aproveitamento e gestão adequada do apoio externo e dos recursos materiais existentes;

- Necessidade da manutenção de apoiadores externos na escola;
- A necessária construção de uma aliança com os pais.

2. A gestão institucional das escolas centrava-se no trabalho pedagógico, uma vez que aprendizagem dos alunos estava no centro de suas ações.

Nessas escolas, a gestão institucional estava a serviço do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que os processos educacionais destas eram direcionados à formação integral dos alunos, sendo o norte que dá sentido e orienta o trabalho pedagógico desenvolvido. A elaboração do projeto educativo era compartilhado e elaborado por todos, pois orientava com efetividade as ações de diretores, professores e alunos. Assim, expressava uma coerência entre a gestão institucional e as práticas docentes em sala de aula.

3. As altas expectativas com respeito à aprendizagem de cada aluno eram transmitidas pelos diretores e professores a eles e com frequência também aos pais.

Os diretores e os professores não acreditavam no determinismo social nem no determinismo econômico. Demonstravam que eram conhecedores das restrições materiais das vidas de seus alunos e do pobre capital cultural de suas famílias. No entanto, afirmavam que as capacidades cognitivas dos alunos dependiam das oportunidades que eles tinham para aprender. Como profissionais da educação, responsabilizavam-se assumindo com confiança o compromisso de fazer a diferença significativa no processo educativo de cada um, mediante a capacidade de produzir intervenções pedagógicas adequadas ao conhecimento de cada aluno. Nesse sentido, diretores e professores rebatiam com muita firmeza o discurso que em outras escolas era frequente que em contexto de pobreza os alunos não seriam capazes de aprender e, portanto, não teria sentido concentrar o trabalho educativo na aprendizagem. Eles, ao contrário, motivavam seus alunos e alimentavam a superação das dificuldades encontradas.

4. Os bons resultados estariam estreitamente relacionados com a gestão pedagógica das ações que aconteciam nas escolas.

Todas as escolas investigadas contavam com profissionais técnico-pedagógicos e institucionais aceitos pelos seus pares, pelos alunos e pelos pais. Eram reconhecidos não por seus cargos formais de autoridade, mas pelo apoio efetivo que ofereceria a toda comunidade escolar.

Os diretores eram profissionais que estavam presentes na escola, observando, avaliando e visitando as classes. Davam conselhos aos professores e faziam propostas para a solução de obstáculos identificados. Realizavam um trabalho rigoroso de planejamento, avaliação e retroalimentação do que se aplicava nas salas de aula pelos docentes e pela comunidade educativa como um todo. Definiam, assim, metas e prioridades e as traduziam em ações coordenadas.

As ações realizadas pela gestão pedagógica sempre tinham como ponto de partida e de chegada a aprendizagem dos alunos. Assim, realizavam constantemente diagnósticos das situações de aprendizagem e elaboravam planos de trabalho para dar continuidade às suas ações. O trabalho da equipe era centrado no processo pedagógico e fazia parte do cotidiano escolar das escolas observadas.

As escolas, sem exceção, funcionavam com regras claras e explícitas, que eram conhecidas e reconhecidas por todos os integrantes (inclusive pelos pais), que as exigiam e as cumpriam. Essas regras não eram impostas, mas construídas pelo diálogo entre as partes. Para o cumprimento delas, os docentes, os alunos e os pais buscavam evidenciar a responsabilidade pessoal de cada um, reforçando-as com incentivos e reconhecimentos, mais do que com cobranças e sanções. Eram organizadas com horários e o seu cumprimento era exigido. Quanto à assiduidade, ocorria uma elevada frequência de professores e alunos.

Quanto à seleção e atribuição de professores, as escolas, na medida do possível, se preocupavam em selecionar docentes com o objetivo de incorporarem profissionais mais idôneos e

aptos ao exercício da profissão e que tivessem a preocupação de desempenhar o seu cargo com competência. Nesse sentido, a estratégia mais decisiva realizada pelas escolas era o aperfeiçoamento de seus docentes. Eles eram apoiados na realização de cursos externos, porém norteados por um processo contínuo de capacitação interna. Constantemente eram realizados encontros entre os professores para compartilhamento de experiências, acertos e erros, os quais contribuíam como aprendizagens e orientavam as suas práticas em sala de aula.

Esses fatores contribuíam para que ocorresse um clima escolar positivo marcado por um capital simbólico caracterizado pelo compromisso, pela ética no trabalho, pela identidade e pelo orgulho na participação da escola.

5. Entre os fatores de bons resultados que teriam raiz nas práticas pedagógicas, os objetivos escolares estavam vinculados à vida cotidiana dos alunos.

Os professores, em conjunto, utilizavam uma ampla gama de metodologias de ensino e faziam as opções que na prática se mostravam mais eficazes. Portanto, os professores se destacavam por desenvolver suas aulas com pouco ou inexistentes problemas de indisciplina. Em geral, os alunos se mantinham envolvidos e seguiam atentamente as instruções dadas pelos professores. Colaboravam muito entre si e raras vezes produziam condutas indisciplinadas.

A presença ativa dos docentes na aula e o uso intensivo do tempo pareciam ser a fórmula para diminuir a tendência de alguns alunos a entrar em dinâmicas de indisciplina. Quando ocorriam casos de indisciplina, eram discutidos por meio do diálogo e a partir do resgate das regras comuns e da responsabilidade de cada um. Os professores tinham autoridade pedagógica, sendo respeitados por seus alunos e, ao mesmo tempo, estabeleciam relações afetuosas e de muita confiança com eles. Na maioria das salas observadas, às relações afetuosas se complementavam com atividades direcionadas para cada aluno. Os professores eram exigentes e ocorria o predomínio de reforços positivos, bem como a avaliação e retroalimentação regular das aprendizagens dos alunos. Era dada

prioridade à leitura com compreensão, à expressão das ideias, ao raciocínio lógico, à autonomia e à criatividade dos alunos.

6. A relação entre a escola e os pais: uma aliança que se constrói.

As escolas estudadas tinham diferentes posturas a respeito da relação com os pais, assumindo e desenvolvendo ações concretas para se vincularem a eles. Essas ações eram próprias e expressavam visões singulares acerca das famílias e das suas possibilidades em darem apoio ao processo de aprendizagem de seus filhos. A grande maioria dos diretores e professores entrevistados enfatizava que o apoio familiar era fundamental, porém difícil de alcançar. Afirmavam também que, para que os pais se aproximassem da escola, era necessário demonstrações concretas da importância de que isso ocorresse. Cada unidade escolar tinha descoberto caminhos para alcançar tal objetivo.

7. Os bons resultados acadêmicos dessas escolas tinham sido construídos pela experiência e prática, mais do que pelos textos ou enfoques pedagógicos e didáticos determinados.

As escolas tinham aprendido e provado na prática o que funcionava e o que não funcionava com seus alunos. As características da gestão institucional e das práticas em sala de aula refletiam o pragmatismo e a construção da experiência pelas aprendizagens guiadas por atitudes que contribuíram para a busca da eficácia. Como consequência disso, cada unidade escolar concretizava de maneira particular os fatores que haviam sido identificados. As pistas que sinalizam sua eficácia dependiam do contexto e da história de cada escola, sendo muitas vezes de forma variada.

8. As escolas que “decolaram”: o impulso externo se entrelaçava com fatores internos.

Das 14 escolas, 8 passaram da situação crítica de baixo rendimento a uma situação de excelente. Os eixos de mudança, congruentes com os resultados assinalados, estavam interligados à gestão pedagógica e ao trabalho em sala de aula, cujos avanços alcançados eram estímulos para continuarem o caminho iniciado.

Além do entrelaçamento dos fatores que eram considerados internos, as mudanças também foram impulsionadas externamente por meio de diferentes fatores: recursos e projetos associados à reforma educacional, à mudança de diretores e do chefe da Unidade Técnica Pedagógica, à chegada de novos professores, à ameaça externa alarmada pelos maus pontos no SIMCE.

Em síntese, o estudo permitiu constatar que nenhuma escola estudada nem os professores observados realizavam “coisas extraordinárias”. No entanto, obtiveram resultados extraordinários com seus alunos. O que se percebeu é que os diretores e os professores faziam suas ações com responsabilidades e rigor, buscando, assim, neutralizar as múltiplas interferências externas, que poderiam contribuir para dificultar a aprendizagem dos alunos.

Ao evidenciar os fatores que contribuem para a eficácia escolar, essa pesquisa demonstra a utilidade de colaborar para a discussão sobre as formas de melhorar a política educativa, a partir de investigações com fundamentos empíricos que permitem informar ao poder público sobre as condições de funcionamento das escolas que buscam a eficácia da aprendizagem dos seus alunos.

Da mesma forma, a pesquisa mostra que as estatísticas sobre os rendimentos dos alunos podem e devem evidenciar os processos que explicam a ausência de baixos resultados das escolas efetivas, bem como a necessidade de institucionalizar estudos empíricos que formulem teorias ancoradas na observação cuidadosa e sistemática para verificar **o que de fato** fazem essas escolas para obterem o resultado demonstrado nos índices.

Portanto, as descrições minuciosas e sistemáticas que apresentam sobre as características dessas escolas efetivas podem sugerir hipóteses para se pensar no processo de mudanças e nas diferenças entre os tipos de escolas, as quais servem para indicar futuros estudos para aprofundamento do conhecimento sistemático sobre o funcionamento das escolas, quer sejam consideradas efetivas ou não.

Essa descrição permite afirmar que no cenário internacional, principalmente nos países referidos, tais pesquisas sobre escolas eficazes se encontram bem consolidada, mesmo nos países da América Ibérica, onde já acumularam certa tradição. No entanto, é importante ressaltar que no Brasil essas pesquisas ainda são recentes, tendo em vista que começaram a ser produzidas a partir da década de 1990, como será visto a seguir.

2.4. As pesquisas sobre eficácia escolar no Brasil

Sabe-se que o Brasil é um país marcado por diversidades econômicas, sociais, culturais que afetam diretamente as condições educacionais do país. No entanto, de formas sistematizadas, elas não eram conhecidas. Só recentemente que a realidade educacional brasileira vem sendo conhecida a partir de dados coletados acerca da oferta educacional, do acesso dos alunos aos sistemas de ensino, das modalidades de ensino, do fluxo de alunos ao longo da trajetória escolar e do desempenho escolar.

Esses dados vêm sendo coletados por diferentes órgãos oficiais do governo federal: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros. Da mesma forma, o censo demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coletam regularmente dados importantes que possibilitam a produção de indicadores educacionais globais, tais como: taxas de analfabetismo, de escolaridade, níveis educacionais alcançados pela população em geral e seus subgrupos (gênero, raça, origem rural ou urbana). Vários estudos foram e são elaborados a partir desses dados, especificadamente disponibilizado pelas séries da PNAD, que possibilita estudos no campo da estratificação social, bem como análises mais específicas sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

O INEP, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis a gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Nos últimos anos, tem tido como finalidade a reorganização dos levantamentos dos dados estatísticos sobre o sistema educacional brasileiro, tendo como eixo central atividades que estão estritamente relacionadas com a organização dos sistemas de avaliações em praticamente todos os níveis educacionais do país. A partir de 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) é integrada à estrutura do Inep, passando a existir, a partir dessa data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse sentido, vem fomentando diversas publicações realizadas sobre a avaliação do sistema educacional brasileiro.

Todavia, de modos diferentes e com focos diversos, as pesquisas realizadas sobre eficácia escolar no Brasil têm pouco mais de dez anos. Segundo Brooke e Soares (2008), o “efeito escola”, ou seja, a influência da escola no desempenho dos alunos se tornou possível de ser investigado somente a partir da

[...] consolidação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica a partir de 1995 e a consequente publicação regular de dados comparáveis sobre o desempenho dos alunos da educação básica [que] provocaram uma mudança profunda na forma de analisar os sistemas de ensino no Brasil. Após o SAEB, os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação à sua capacidade de atendimento às crianças em idade escolar, mas também em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. Mediante o cruzamento de informações sobre as condições de funcionamento das escolas, as características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado, a pesquisa brasileira começou a quantificar o efeito-escola e a desvendar as especificidades da escola eficaz. (p. 9)

Assim, desde 1990, o SAEB é considerado a primeira iniciativa brasileira voltada a um conhecimento mais profundo do nosso sistema educacional. Suas avaliações produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira por regiões, das redes públicas e privadas dos estados e do Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

O SAEB, além de coletar dados de aprendizagem dos alunos, procura ainda conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários sobre o contexto, respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos que ela dispõe.

Nessa perspectiva, alguns trabalhos sobre a análise dos dados do SAEB incorporaram a reflexão sobre o desempenho do aluno, vinculando-o ao efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. Destacam-se os trabalhos de Barbosa e Fernandes (2001); Soares *et alii* (2001) (ambos a partir dos dados do SAEB 1997); os relatórios técnicos de análise dos dados do SAEB 1999 (Soares *et alii*, 2000 e Barbosa *et alii*, 2001); e as análises de dados do SAEB 2001, produzidas para o relatório técnico do INEP por Franco, Bonamino e Fernandes (2002).

Assim, a partir dos dados do SAEB 1999, Soares *et alii* (2000) reúne os fatores explicativos construídos a partir dos itens dos questionários: fatores de entrada: caracterização do aluno, do diretor e do professor – características não modificáveis por meio de políticas e práticas intraescolares; e os fatores de processo: práticas internas das escolas ou diretamente influenciadas por elas. O objetivo é esclarecer no modelo explicativo o peso de cada possível tipo de intervenção política na escola.

Essas pesquisas, dentre outras, demonstram um mapeamento do conjunto de construtos e itens especificamente relacionados com o tema da escola eficaz e evidenciam a possibilidade de as

escolas encontrarem soluções positivas que contribuam significativamente para o desempenho dos alunos, diante de situações educacionais extremamente adversas.

Além disso, essas informações obtidas a partir dos levantamentos do SAEB também permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros voltados às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

A esse respeito, Barbosa e Fernandes (2001), em estudo realizado, mostram que grande parte da variabilidade existente entre escolas da região Sudeste que oferecem ensino de 4ª série se deve a condições de infraestrutura e equipamento e evidenciam a importância da necessidade da elaboração de pesquisas que incorporem questões específicas sobre a realidade nacional.

Igualmente, Barbosa *et alii* (2001) mostraram que as condições físicas e o ambiente da escola são variáveis que têm impacto na proficiência dos alunos em qualquer uma das cinco grandes regiões do país. Revelam, ainda, que há uma forte correlação entre as condições de infraestrutura e equipamento das escolas e o nível socioeconômico da população abrangida em cada uma delas.

Nesse sentido, a partir de 2005, os dados do SAEB passaram a ser compostos por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do SAEB em suas divulgações e a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A Prova Brasil tem por objetivo avaliar alunos das 4ª e 8ª

séries de todas as escolas públicas urbanas a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e Matemática, tendo foco na resolução de problemas. Em Língua Portuguesa propõe-se avaliar a competência de leitura dos alunos, focalizando as habilidades consideradas desejáveis na formação de um leitor competente: quais delas os alunos já conquistaram, quais estão desenvolvendo e quais ainda precisam alcançar.

Para a elaboração da prova, é selecionado um conjunto de habilidades julgadas essenciais ao domínio de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental baseadas nas Matrizes de Referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em Língua Portuguesa, a Prova Brasil avalia se o aluno domina habilidades que o capacitem em participar de um diálogo ou de uma conversa, se compreende e produz textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente. Em Matemática, a Prova Brasil avalia habilidades relacionadas aos blocos de conteúdos indicados no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – Matemática ciclo I e II nos seguintes percentuais:

Blocos de conteúdos	4ª série	8ª série
Espaço e Forma	11% – 19%	24 - 20%
Grandezas e Medidas	15% - 26%	26 -22%
Números e Operações	25% - 43%	50 - 43%
Tratamento da Informação	07% - 12%	17- 15%

Os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Aos alunos, é aplicado

um questionário socioeconômico, no qual eles fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao seu desempenho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

O IDEB é um indicador de qualidade da educação elaborado pelo INEP/MEC que, além de medir propriamente os resultados da educação, vincula-se a uma política de metas educacionais, as quais estão sendo determinantes nas ações propostas pelos órgãos educacionais federais, estaduais e municipais. Segundo Fernandes (2007), esse indicador proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino²⁶.

O INEP ainda organiza outros instrumentos de coletas de dados e de avaliação educacional, que tem como objetivo principal a autoavaliação dos alunos: o Censo Escolar Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes da Educação Superior (Enade)²⁷.

Vale ressaltar que, além das avaliações nacionais, o Brasil ainda vem participando em experiências internacionais de monitoramento educacional, que descrevem a situação do sistema educacional brasileiro em perspectivas comparadas, como os estudos promovidos pela Oficina

²⁶ Maiores informações sobre Ideb podem ser consultadas em FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

²⁷ Maiores informações no site www.inep.gov.br.

Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil também vem participando das ações do Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), bem como do PISA das edições de 2000, 2003, 2005 e 2009.

Nos últimos anos, vários estados da federação elaboraram e desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação do desempenho dos alunos. Em geral, são avaliações censitárias que envolvem todos os alunos das séries determinadas e incluem todas as escolas das respectivas redes de ensino. Como exemplo: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa Nova Escola do Rio de Janeiro.

Além disso, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país.

Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo. Na avaliação de 2009, as escolas rurais de ensino fundamental com mais de 20 alunos nas séries avaliadas também participaram da Prova Brasil.

Muitos estudos já foram publicados tendo como base a análise dos dados e avaliação em larga escala, a partir das edições realizadas pelo SAEB. Dentre tais estudos, pode-se citar: para a edição de 1997 - Soares; Sátyro; Mambrini (2000); para a edição 1999 – Barbosa; Beltrão; Fariñas; Fernandes; Santos (2001); Soares; Batista; Alves; Teixeira (2001); para a edição de 2001 – Ferrão; Beltrão; Santos (2002); Franco; Bonamino; Fernandes (2002); Soares; Mambrini; Pereira; Alves (2002), dentre outros, os quais são citados por Alves e Franco (2008).

Esses autores ainda ressaltam que os primeiros trabalhos publicados por Gaviria; Arias *et alii*, 1997; Crespo; Soares; Souza, 2000; Barbosa, Fernandes, 2001; e Soares; César; Mambrini, 2001, de maneira geral, apresentavam algumas novas metodologias de análise estatística aplicadas a dados educacionais, como a Teoria da Resposta ao Item que era utilizada para a produção dos escores de desempenho escolar; as técnicas de equalização de escalas para a comparação temporal e espacial dos resultados das avaliações; e os modelos hierárquicos de regressão (também conhecidos como modelos multiníveis), que possibilitam o estudo do efeito das escolas e os fatores associados ao desempenho escolar.

Embora esses estudos possam contribuir para a verificação da qualidade da educação brasileira, os dados coletados não permitem afirmações mais precisas sobre o efeito das escolas e a eficácia escolar no processo de aprendizagem, bem como as análises e articulações dos diferentes fatores que contribuem para a sua manutenção.

Esse tipo de estudo sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar começou a ser produzido mediante a constituição de grupos de pesquisas em várias universidades brasileiras, a partir do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV), lançado em 1997 por iniciativa do INEP, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o apoio da Fundação Ford. Um dos grupos que se dedicou a realizar estudos sobre a metodologia do SAEB, a partir da análise dos seus dados, foi o Grupo de Pesquisa GAME da Faculdade de Educação da UFMG, que realizou, até o presente momento, várias pesquisas destinadas a compreensão dos aspectos relacionados à eficácia das escolas.

Esse grupo verificou que havia uma enorme literatura internacional desconhecida no Brasil. Entre as várias justificativas para esse desconhecimento, no que se referia à análise dos dados da temática sobre eficácia escolar, eles observaram que ocorria uma associação automática de linhas de

pesquisas com uma visão gerencial da escola por conta dos seus métodos mais quantitativos e sua vinculação a uma posição ideológica conservadora.

Mediante a análise de textos de diferentes períodos, a descrição das origens, das trajetórias, dos resultados e das polêmicas que caracterizam a pesquisa em eficácia escolar, em 1998, inicia-se a pesquisa *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*, sob a coordenação geral do Professor Doutor Jose Francisco Soares, da UFMG, Coordenador do GAME e do Projeto “Efetividade da Escola Pública de Minas Gerais”. Essa investigação foi realizada mediante a identificação de três escolas com graus variados de desempenho de seus alunos em Matemática e Língua Portuguesa no PROEB/SIMAVE-2000²⁸. A partir de um roteiro de investigação inspirado nos estudos internacionais, procurou-se descobrir se as razões do sucesso ou fracasso dessas escolas poderiam ser explicadas pelos mesmos fatores apontados pela literatura estrangeira sobre eficácia escolar.

Pretendeu-se buscar uma compreensão desses resultados a partir dos processos internos das escolas, apontados pelas pesquisas sobre a Escola Eficaz. Seu objetivo era o de saber como os seguintes fatores poderiam interferir no desempenho dos alunos: a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, a governança da escola, os professores, a relação com as famílias, o clima interno e as características do ensino. A ideia era perceber se esses elementos diretamente relacionados à Escola Eficaz contribuíram para os resultados que cada uma obteve no PROEB/SIMAVE-2000.

Todavia, atualmente existe um consenso entre os pesquisadores no sentido de reconhecerem que, para haver uma análise mais detalhada, os dados devem ser analisados de forma longitudinal e não com o predomínio da análise dos dados transversalmente.

²⁸ PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica de Minas Gerais do qual faz parte o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). O programa tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos e o funcionamento das escolas públicas, para subsidiar a tomada de decisão de natureza pedagógica e gerencial, possibilitando a formulação e redefinição de políticas públicas na área da educação.

A pesquisa realizada por Alves e Soares (2006) pode ser considerada uma investigação que produziu dados longitudinais, com três ondas de coleta de dados durante dois anos letivos em escolas públicas de Belo Horizonte. Assim, esse estudo produziu dados primários, bastante relevantes para a investigação, do efeito das escolas e, principalmente, constituiu um exercício sobre a condução de pesquisa longitudinal no campo da avaliação educacional.

Alves e Franco (2008) organizaram em cinco categorias os fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira e respectivas pesquisas realizadas sobre cada uma, a saber:

A- **Recursos escolares:** foi indagado se as conservações dos equipamentos escolares e da infraestrutura física do prédio contribuem ou não para a eficácia escolar. As pesquisas encontraram resultados positivos para o desempenho do aluno, no que tange às condições favoráveis desses recursos escolares (Ferrão; Beltrão; Fernandes e colaboradores, 2001; Soares, 2005; Soares; Mambrini; Pereira; Alves, 2002; Andrade; Laros, 2007; Lee; Franco; Albernaz, 2004; e Espósito; Davis; Nunes, 2000). Algumas pesquisas reportaram o efeito negativo sobre a eficácia escolar mediante a falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002; e Franco; Sztajn; Ortigão, 2007). Ressaltam, ainda, que a existência dos recursos escolares não é suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

B- **Organização e gestão da escola:** foram considerados como indicadores a questão da liderança do diretor, bem como a sua dedicação ao trabalho, a integração deste com o grupo de docentes de forma colaborativa. Além disso, considerou-se o senso de responsabilidade dos docentes sobre os resultados dos alunos como efeito positivo da eficácia escolar (Soares; Alves, 2003; Soares, 2005; Soares; Mambrini; Pereira; Alves, 2002; Andrade; Laros, 2007; Lee; Franco; Albernaz, 2004; e Espósito; Davis; Nunes, 2000). Vale ressaltar que esses resultados estão em

sintonia com as pesquisas realizadas na América do Norte, Europa e América Latina, conforme já referenciadas.

C- **Clima acadêmico:** foram analisadas e consideradas diversas características escolares relacionadas com ênfase acadêmica da escola e suas relações com a eficácia no desempenho dos alunos, entre elas: a prática de passar e corrigir dever de casa, o cumprimento do conteúdo curricular, o interesse e a dedicação do professor quanto ao nível de exigência docente sobre o desempenho médio das escolas; e o clima positivo da sala de aula (Franco; Sztajn; Ortigão, 2007; Andrade; Laros, 2007; Soares, 2003; 2005). No entanto, um dos aspectos enfatizados nesses estudos de Soares (2003; 2005) se refere aos efeitos regressivos do absenteísmo docente; enquanto o estudo de Lee, Franco e Albernaz (2004) indica o efeito regressivo do absenteísmo discente tanto sobre a eficácia escolar quanto sobre a equidade intraescolar.

D- **Formação e salário docente:** as pesquisas sobre essa categoria são esparsas e a magnitude dos efeitos é relativamente pequena, bem como a significância estatística. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar para a variável “nível de formação docente” e “salário do professor”, mas ambas as variáveis perdiam significância estatística se incluídas conjuntamente no mesmo modelo. Esse resultado sugere a existência de alta correlação entre nível de formação e salário de professores. Soares e Alves (2003) e Soares (2005) apresentaram resultados semelhantes sobre os fatores dos professores. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) e Andrade e Laros (2007) encontraram relação positiva desses fatores para com o desempenho do aluno, embora com magnitude pequena.

E- **Ênfase pedagógica:** a pesquisa de Franco, Sztajn e Ortigão (2007) obteve resultados positivos em investigação sobre a ênfase em raciocínios de alta ordem em resolução de problemas genuínos e contextualizados no desempenho dos alunos em Matemática da 8ª série testados pelo

SAEB 2001. Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2002) utilizaram os mesmos dados, com estratégia distinta de construção da variável sobre estilo pedagógico do professor.

Como se percebe as pesquisas nacionais sobre a temática eficácia escolar têm pouco mais de dez anos, sendo considerado um campo de pesquisa bastante recente. Portanto, faz-se necessário a realização de mais pesquisas que utilizem a coleta de dados longitudinais para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como os diversos fatores que contribuem para a eficácia escolar.

Um trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2005 é o projeto GERES (Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005), que tem a parceria de seis universidades – UFMG, PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), UEMS (Universidade Estadual Mato Grosso do Sul), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), e UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), desde o planejamento até a coordenação e execução do projeto. O objetivo é focalizar a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sociofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar. As escolas da amostra estão localizadas em cinco grandes cidades brasileiras – Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campo Grande, Salvador e Campinas.

Durante um período de quatro anos, de 2005 a 2008, mais de 20.000 alunos de uma amostra de 303 escolas estaduais, municipais e particulares foram testados, todo ano, em Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os professores, diretores, pais e os próprios alunos foram entrevistados para determinar os impactos na aprendizagem dos fatores escolares e familiares. Os fatores identificados originaram uma extensa revisão da literatura nacional e internacional e possibilitou pesquisas que oferecem subsídios práticos para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil.

Nesse sentido, percebe-se que as pesquisas sobre essa temática têm apresentado avanços, uma vez que estamos vivenciando uma passagem da fase ideológica para a comprovação empírica

dos resultados. Isso vem se efetivando com a criação do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV), que cumpriu o papel de estimular a formação dos primeiros grupos de pesquisas dedicados ao tema da avaliação. Conta também com o incentivo oficial por meio das agências de fomento à pesquisa, que têm contribuído especificadamente na formação de pesquisadores com expertise em análise de dados quantitativos; com o programa especial do governo – Observatório da Educação - cujo objetivo é fomentar projetos de estudos e pesquisas que poderão contribuir para o crescimento das pesquisas sobre os efeitos da escola e eficácia escolar; e mais recentemente, com a criação da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) que tem estimulado, entre outras coisas, a produção de estudos relevantes nessa área.

Após a análise realizada anteriormente sobre o tema da pesquisa, bem como as suas incursões históricas, em seguida, serão apresentadas à análise da escola como articuladora do processo da eficácia escolar.

Capítulo III. A escola como articuladora do processo da eficácia escolar

A escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele. (Bernard Shaw)

Para principiarmos a análise da escola, como articuladora do processo de eficácia escolar, inicialmente, faremos uma breve incursão pelos caminhos percorridos na definição de como se configurou o modelo de escola atual. Essa incursão tem a finalidade de tomar essa definição como pano de fundo para a contextualização da discussão do processo de eficácia escolar.

Primeiramente, é importante considerar que a escola é um acontecimento histórico, uma invenção, como vários autores têm observado (Nóvoa, 1998; Tiramonti, 2005; Canário, 2005; entre outros). Para Canário (2005), essa invenção é “contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e, introduziu como novidades o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer”. (p.61)

Sabe-se que a criação da escola, como instituição de ensino, nasce por volta do século XVIII, nas sociedades europeias - juntamente com várias instituições sociais - sob a dependência do Estado. Segundo Tiramonti (2005), a escola moderna surge entre os séculos XVII e XVIII, nas sociedades europeias, associada a uma mudança da concepção de infância, tal como apontado por Ariès (1987). Nesse processo de mudança, começaram a se delinear outros sentimentos e afetos ligados à infância, contrapondo-se à mentalidade vigente que pensava e considerava as crianças como pequenos adultos. Assim, desenrolou-se um lento processo de demarcação da infância e da percepção da criança como um ser inacabado, que necessitava ser protegida e segregada para uma posterior inserção na sociedade.

A escola surge, então, como causa e consequência da demanda social presente, inserida num momento histórico que incluía várias transformações: a formação dos Estados-nação, as exigências

do governo de uma população definida como livre, a secularização da ordem social, a constituição da família burguesa e o desenvolvimento do capitalismo industrial.

O Estado teve um papel fundamental como regulador social e, conseqüentemente, como instrumento de governabilidade no sistema escolar que se constitui no final do século XIX e princípios do século XX, em cujo âmbito a escola passou a ser o instrumento mais importante para forjar a solidariedade nacional no contexto de invenção de uma cidadania que passou a ser pensada no nível do Estado-nação e que serviu de justificativa a uma política de homogeneização cultural (Nóvoa, 1998).

Uma das evidências desse processo é o surgimento de uma relação inédita que inaugura um espaço e um tempo específicos para a transmissão de conhecimentos na escola, e que se convencionou chamar de *relação pedagógica*. Canário (2005) mostra que essa transmissão possibilitou a superação “de uma relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica” (p.61).

A análise da escola como articuladora do processo de eficácia escolar, num segundo momento, remete-nos à perspectiva sociológica para conduzir a uma compreensão de que há uma interação significativa entre escola e sociedade. A escola seria um reflexo das relações sociais postas. A organização escola que conhecemos atualmente corresponde a um modelo organizativo e estruturado que está estabelecido desde o século XX e que se perpetua até o presente momento.

Esta pesquisa parte do princípio de que a análise da escola como articuladora do processo de eficácia escolar deve ser pautada por ambas as perspectivas: a histórica e a sociológica.

A análise considera, desse modo, que escola é uma organização, um sistema unificado e propositado, composto de partes inter-relacionadas, tendo como base a abordagem sistêmica. Essa abordagem possibilita que a escola seja compreendida como um conjunto de elementos em interação dinâmica organizada em função de uma finalidade e como uma unidade global organizada

de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos (Canário, 1992). Nesse sentido, o conceito de interação entre os participantes que compõem a escola é entendido aqui como a ação recíproca que modifica o comportamento ou a natureza daqueles que integram a instituição, comprometendo em graus variados a atividade de todos os demais segmentos.

Esse conceito de interação questiona o alcance explicativo de concepções de causalidade linear, bem como o discurso instituído que entende que a eficácia escolar ser adquirida mediante a atuação isolada dos participantes da escola, baseada em intervenções pontuais temporalmente sequenciadas.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre um discurso difundido, no qual ora a eficácia está sob a responsabilidade do aluno, ora sob a responsabilidade do professor, ora sob a do gestor, ora sob os pais, ora sob o próprio Estado, suprimindo a relação entre eles. Com efeito, os autores ditados no corpo deste trabalho são enfáticos quando insistem sobre a necessidade de se perceber que os fatores de eficácia escolar devem ser tomados em suas inter-relações e articulações múltiplas, da percepção da inter-relação destes como articuladores da eficácia escolar.

Sammons *et alii* (1999), ao identificarem a existência dos onze fatores que definiam as características-chave das escolas eficazes, afirmavam que tais fatores não deveriam ser considerados independentemente uns dos outros, mas sim como inter-relacionados e interdependentes, pois estabelecem várias associações entre si e frequentemente se combinam e se recombinaem sempre de maneiras diferentes na produção da eficácia escolar.

Esse entendimento parece ser fundamental no que tange à construção do processo de eficácia escolar, pois introduz a noção da complexidade que permeia e constitui as escolas. Parafraseando Morin (2004), existe a complexidade quando considerarmos que os fatores de eficácia são as partes, e a escola, o todo. No entanto, essa construção só pode ser compreendida e efetivamente constituída, de fato, quando as partes (os fatores de eficácia) que constituem o todo (a escola) forem

consideradas como inseparáveis, formando um tecido que seja interdependente, interativo e inter-retroativo entre esses elementos todos.

Esse entendimento suscita a necessidade de uma análise complexa e multidimensional da instituição escolar, em que se torna impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes (Morin, 2002). Por um lado, a realização dessa análise pressupõe que os participantes da escola atentem, principalmente, para a inter-relação existente entre os fenômenos que geram e possibilitam a construção do processo de eficácia escolar, bem como o modo como ocorrem no interior da escola, sem deixar de considerar os contextos existentes. Por outro lado, a análise multidimensional dos fatores de eficácia pressupõe que sejam captadas, pelos participantes, as relações, as inter-relações e as implicações mútuas, que podem ser simultâneas, solidárias ou conflitivas na construção desse processo.

Entendemos que essa visão, se bem compreendida, poderá favorecer o surgimento de um movimento de ações realizadas pelos participantes da escola em que concebam a relação recíproca entre todas as partes como requisito primordial para a concretização do processo de eficácia. No entanto, para que isso possa ter início, faz-se mister que haja o aprendizado da reforma do pensamento daqueles que conduzem e determinam a construção do processo de eficácia nas escolas.

Morin (2002), ao propor os caminhos da reforma do pensamento, quando se referiu às universidades, afirmava que essa reforma suscita um paradoxo: de um lado, “não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas” (p.20); por outro, só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada. Em continuidade, o autor aponta para a falta que faz a não realização do questionamento, internamente, dos participantes da instituição universitária para a problematização da própria organização do pensamento e da própria instituição.

Penso que tais premissas podem ser aproveitadas para a escola de educação básica. Acredito que a reforma do pensamento daqueles que atuam na escola de educação básica necessitaria percorrer um movimento de elaboração, de organização das práticas de eficácia que contribuam para que a aprendizagem dos alunos aconteça de forma eficaz. Isso seria o ideal, mas somos sabedores que a realidade escolar é bem diferente, o que nos faz refletir um pouco sobre as intempéries que assolam a escola atual que dificultam e não impossibilitam a realização, com mais perspicácia, da construção de um processo de eficácia escolar. Pode-se afirmar que não impossibilitam, de vez que na análise dos dados coletados por essa pesquisa, os quais serão apresentados mais adiante, há indícios de que as equipes das escolas estudadas tentaram construir dinâmicas escolares por meio de ações e práticas administrativas e pedagógicas que comprovam a existência da eficácia escolar em seus contextos. Não se pode generalizar que isso ocorra em todas as escolas públicas, porém fica evidente que cada escola estudada vem buscando alternativas para a construção do processo de eficácia escolar, rompendo, muitas vezes, com a tal “crise de sentido” que assola a maioria das nossas escolas públicas.

Canário (2006), ao fazer uma análise sobre a escola atual, argumenta que essa instituição está vivendo uma “crise de sentido”, marcada por três fatores principais: por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza.

Segundo esse autor, a hegemonia da forma escolar menospreza a experiência extracurricular vivenciada pelos alunos excluídos, os quais ainda são considerados uma *tábula rasa* e, por isso, são frequentemente apresentados como aqueles que possuem dificuldades de compreender e realizar as tarefas exigidas pela escola. Para ele:

[...] essa forma escolar de conceber o processo de aprender foi, progressivamente e tendencialmente, constituindo-se como a única maneira de conceber a educação, o que teve duas consequências fundamentais: consistiu em conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, e traduziu-se em contaminar todas as modalidades educativas não escolares, transformando-as à sua imagem e semelhança.(p.15)

Por outro lado, ele destaca que a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino

[...] sustenta uma lógica de repetição de informações que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. (p.15)

E que

O modelo de escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho. Constituindo um pilar central do estado-nação, a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. A escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto. (p.16-17)

No entanto, esse modelo, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, sofre alterações, havendo um aumento significativo da oferta educativa escolar, baseada na combinação de dois fatores: o aumento da oferta estabelecido pelas políticas públicas e o aumento da procura da população pela escola, marcando, assim, a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma *escola de certezas* para uma *escola de promessas*.

Canário (2005) nos diz que

[...] o fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “**tempo de promessas**”. [...] Com base na associação entre “mais escolas” e três promessas: uma promessa de **desenvolvimento**, uma promessa de **mobilidade** e uma promessa de **igualdade**. (p. 78, grifos nossos)

Para ele, esse momento é sombrio e as referências à crise da escola são recorrentes desse período e tem sido agravada cada vez mais, entre outras razões, pela transmissão de um saber cumulativo e revelado de forma obsoleta e por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos. O curto lapso de tempo entre o “tempo de promessas” e o “tempo de incertezas”, decorre e acompanha um processo de dupla perda de coerência que se traduz, também, em uma perda de sentido para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola. (p.116)

João Barroso (2008), outro autor português, ao discutir sobre o significado da expressão “a crise da escola”, afirma que não se deve atribuir somente à escola a responsabilidade dessa crise, de vez que é possível pensá-la como crise da educação ou dos processos educativos sociais, ou seja, originada e constituída fora dos contextos sociais e cognitivos internos da escola, mas que a atingem de maneira fulminante. Para ele, essa “crise da escola” está diretamente relacionada a uma crise de sentido que também se faz presente na democratização do acesso da escola, bem como à sua universalização. Além disso, tem um caráter estrutural ligado a duas transformações simultâneas e sincrônicas: a massificação da instituição escolar e as transformações econômicas, políticas e culturais que podem ser sistematizadas sob a denominação genérica de “globalização”.

O processo de globalização, conforme observado por Tiramonti (2005), evidencia as transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas na sociedade. O fato de o Estado ter perdido sua centralidade em favor de uma forte presença do mercado, a partir de uma degeneração da sociedade industrial e suas estruturas, pode gerar um movimento, no qual os indivíduos se sintam livres e desprotegidos pela ausência dos sistemas de seguranças sociais e de padrões, e ocasionar a decomposição do emaranhado de experiências sociais existentes assim como o desregulamento da existência individual. Portanto, estamos assistindo a um processo de desinstitucionalização que

acompanha a crise da sociedade, como conceito e como realidade, o que afeta significativamente a escola.

Esse processo de desinstitucionalização assinala problemas que a escola vem enfrentando na sustentação de uma instituição capaz de constituir identidades e cidadania. O que se percebe é que a escola tem deixado de ser uma instituição que consegue organizar a ilusão de um sujeito universal, por não dispor mais de discursos ou narrativas convincentes que possam apoiar a constituição desse ser na sociedade. Esses discursos ou narrativas até são proferidos pelos educadores no espaço escolar, mas não surtem mais os efeitos de outrora que eram considerados valores intrínsecos e estáveis. Para Barroso (2008), estamos vivendo um momento de busca *do que dizer* para diretores, professores, alunos e pais, enfim, àqueles que de certa forma estão vinculados à instituição escolar e que questionam, de maneira cada vez mais incisiva e, às vezes, violenta, o sentido da escola. Considerando os professores como sendo os principais responsáveis para realizar, ou não, os diferentes e sucessivos projetos de reforma das escolas, o autor propõe algumas reflexões que devem ser realizadas junto com os professores. Pergunta ele:

Diante da crise de sentido que envolve o ensino público, qual é o significado de dirigir-se todos os dias da semana, todas as semanas de todos os meses, e por meses a fio, ao longo de anos e anos às escolas e deparar-se cotidianamente com expressões - algumas profundamente angustiantes - dessa crise de sentido? Onde e como buscar impulsos motivadores e significados para estar todos os dias diante de seus alunos? Produzir, sobre eles ou com eles, o que exatamente? Prometer-lhes um futuro transformado para si próprios e para a sociedade ou a 'nação'? Estimulá-los com melhores e mais promissores empregos? Falar-lhes das possibilidades de uma inserção política qualificada? Afinal, o que a instituição escolar universalizada assegura às novas gerações que são obrigadas a frequentá-la? (p. 36)

O autor me reportou para questões similares que permeavam o meu exercício profissional quando atuei como professora da rede pública. O que percebo hoje é que elas ainda continuam presentes nas práticas pedagógicas dos professores de uma forma incisiva e preocupante. Nesse

sentido, cabe-nos retomar o título do livro de Canário (2006) e lançarmos mais uma questão: a escola tem futuro tal como se apresenta nos dias atuais?

Temos que acreditar que sim, visto que, embora em meio a uma crise, há ainda profissionais que exercem suas atividades com afinco e acreditam que escola tem futuro ao ponto de relatarem que atuam, sofrem e lutam para que os alunos aprendam, realizando o possível e, muitas vezes, até o impossível para garantir essa aprendizagem.

A presente pesquisa tem no seu bojo a crença e, também, o testemunho de que esses profissionais existem. Tem, por isso, como eixo orientador investigar como os participantes das escolas focalizadas elaboram a construção de práticas administrativas e pedagógicas que possibilitem a eficácia escolar, buscando compreender como as dinâmicas escolares se inter-relacionam e determinam a produção e concretização da aprendizagem dos alunos. Visto terem dado maior ênfase às interações escola-família, essa questão acabou sendo priorizada nas análises, sem contudo deixar de ser referida aos demais fatores interatuantes e à instituição escolar como um todo.

O que se percebe é que mesmo vivenciando essa “crise de sentido”, em meio ao caos descrito, as escolas recontextualizam a ação educativa e, em especial, a ação escolar, para que ocorra o atravessamento e a transposição desse momento de crise. Essa recontextualização da ação pressupõe a busca da produção de mudanças qualitativas nas escolas para que se tornem efetivas na tradução clara do modo como os alunos devam ser tratados no que tange à aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Canário (2005) apresenta seis argumentos que justificam a pertinência desse processo de recontextualização:

1. O primeiro argumento deriva da verificação de que os grandes problemas que a escola e os sistemas escolares enfrentam não podem ser resolvidos de modo centralizado. Propõe que seja possibilitada a construção de dispositivos de efetiva autonomia escolar que lhes permitam,

em uma interação deliberada com os seus parceiros locais, responder à diversidade de problemas com uma diversidade de soluções adequadas à singularidade dos seus participantes, sem deixar de considerar os contextos.

2. O segundo argumento relaciona-se à necessidade de se estabelecer intervenções na escola mediante o estabelecimento de redes entre a escola e as entidades, que mesmo não sendo escolares assumem responsabilidades educativas. Essa integração deverá atender o campo das práticas educativas, ligando a educação escolar às diversas modalidades de um campo mais vasto, que é o da educação permanente.

3. Um terceiro argumento relaciona-se com a conjugação do declínio do Estado-nação e o enfraquecimento da escola como instituição. Como já discutido anteriormente, esse declínio alterou significativamente as instâncias das políticas e práticas educativas. Novamente, retomam-se a necessidade de se repensar os fundamentos principais da escola em sua constituição como uma organização educativa, de modo a que venha reelaborar seus valores, princípios, metas e objetivos.

4. O quarto argumento está relacionado ao fato de que os participantes da escola – principalmente, professores e alunos - não atribuem sentido para o desenvolvimento do trabalho escolar, o que afeta a socialização escolar e a aquisição do saber. O autor afirma que “a questão da construção de sentido é que emerge como questão decisiva, e não os requisitos prévios de que seria necessário dotar os alunos para que eles pudessem ser “moldados pela escola” (p. 98). Da mesma forma, argumenta que nessa falta de sentido há consequências na concepção e do exercício profissional docente, na medida em que o sentido das situações escolares não pode ser inteiramente definido *a priori* nem de forma autoritária e unilateral. Portanto, sugere-se que ocorra uma coconstrução, entre professores e alunos, da ação educativa baseada e pensada de modo contextualizado.

5. O quinto argumento está relacionado ao fato de que o ensino não garante a realização da aprendizagem. A escola precisa construir dispositivos que permitam valorizar e considerar as experiências anteriores dos alunos, o que implica a criação de possibilidades de diferenciar a singularidade de cada um, utilizando essas diversidades de forma contextualizada.

6. O sexto argumento está arrolado com a necessidade de o processo de contextualização da ação educativa relacionar-se com a superação de uma concepção de currículo escolar atual, baseado em um conjunto de conteúdos informativos que devem ser transmitidos, com vistas à substituição por outra concepção de um currículo flexível voltado para as oportunidades de aprendizagem que permitam a aquisição de capacidades estratégicas que, de fato, garantam a realização da aprendizagem dos alunos. Canário (2005) afirma que o currículo escolar deverá privilegiar um conjunto de competências a construir, e não uma lista de conteúdos a transmitir.

Ao ser concluída essa discussão sobre os princípios de recontextualização, acredita-se que existe a possibilidade de que cada um deles possa ser desenvolvido pela escola na construção do processo de eficácia escolar. Portanto, em seguida, será apresentado, a partir da perspectiva dos participantes das escolas pesquisadas, o que diretores e professoras se propuseram a fazer na busca e na concretização da eficácia escolar.

Capítulo IV. O processo da eficácia escolar na percepção de seus coparticipantes

Como anunciado anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa foi o de realizar uma análise dos fatores que poderiam ser identificados como responsáveis pela eficácia escolar das escolas pesquisadas, considerando-os, sempre, de forma inter-relacionada. Nessa perspectiva, buscou-se compreender como as dinâmicas escolares elaboradas, gerenciadas e construídas pela própria equipe escolar - administrativa e pedagógica – determinavam a eficácia escolar na produção e concretização da aprendizagem dos alunos.

Foi curioso observar que as professoras e os diretores entrevistados, a propósito da eficácia escolar, apontaram alguns dos fatores dentre os que são mencionados, recorrentemente, nas investigações desenvolvidas ao longo dos anos sobre essa temática.

De maneira geral, em suas respostas, destacam-se a importância de a escola ter uma boa gestão administrativa presente e atuante; que a infraestrutura da escola deva ser adequada com recursos físicos e pedagógicos disponíveis para o professor; que haja bons professores comprometidos com as aprendizagens dos alunos; que se faz necessário ter respeito e diálogo entre os pares; e que ocorra a participação dos pais como condição primordial para que os alunos obtenham resultados satisfatórios na aprendizagem das atividades escolares diárias, tanto quanto nas avaliações externas.

A identificação desses fatores possibilitou uma compreensão maior das relações entre os pressupostos e as percepções dos participantes da pesquisa sobre a temática investigada. O mapeamento realizado permitiu que fosse realizada a verificação de como os fatores de eficácia são identificados, percebidos, compreendidos e vivenciados pelos entrevistados. Para realizar a análise desses fatores, foram priorizados aqueles que de forma mais recorrentes foram considerados pelos participantes como estando vinculados à produção e concretização das aprendizagens dos alunos, a saber: (1) a relação das práticas pedagógicas dos professores com a aprendizagem dos alunos; (2) a

influência das condições socioeconômicas dos alunos e a aprendizagem; e (3) a influência e a participação da família na aprendizagem dos alunos.

Dentre esses três indicadores, a influência e a participação da família na aprendizagem dos alunos foi aquele que no conjunto dos depoimentos apareceu como o indicador de maior peso, considerado como o fator que contribui de modo mais significativo para que os bons resultados de aprendizagem dos alunos aconteçam e se alcance a eficácia escolar tão almejada. A falta dele implica que os alunos não obtêm sucesso na sua aprendizagem. De maneira enfática, todos os entrevistados fazem referências à importância da família para que o sucesso ou o fracasso escolar se efetive na aprendizagem dos alunos.

Após a análise da pesquisa bibliográfica realizada sobre eficácia escolar e a pouca ênfase na relação escola e família e os fatores de eficácia da escola, elegemos aprofundá-la analisando os depoimentos dos entrevistados que convergem na visão das professoras e dos diretores sobre as relações entre a escola e a família no que se refere à aprendizagem dos alunos. Antes, entretanto, serão apresentadas as análises sobre os dois primeiros indicadores.

4.1. A relação das práticas pedagógicas dos professores com aprendizagem dos alunos

A escola, como instituição educativa, vem sofrendo alterações significativas nos últimos tempos. Em capítulo anterior, foi discutida a escola como instituição articuladora do processo da eficácia escolar e as mudanças que estão afetando o grupo de professores que atuam nas escolas pesquisadas. Em meio a essa “crise de sentido” (Barroso, 2008; Canário, 2005), a escola ainda é considerada um lugar privilegiado em que deve ser desenvolvido e estimulado as habilidades intelectuais e cognitivas dos alunos. E entre os atores que estão presentes na escola, cabe ao professor, institucionalmente, ser o responsável pelo ofício de ensinar.

Ao pensarmos sobre a prática pedagógica dos professores, automaticamente nos remetemos à sala de aula e às interações que se estabelecem entre o professor e o aluno. Não podemos desconsiderar que a aprendizagem também acontece em outros espaços, mas do ponto de vista institucional é na sala de aula, especificamente, que as aprendizagens devem ocorrer.

Os professores entrevistados fizeram referências ao fazer pedagógico, atribuindo a si a responsabilidade do desempenho do aluno.

Eu tenho a impressão de que quando você traz as questões de conteúdos bem próximo da realidade deles, quando você dá exemplos, quando você dramatiza situações, a aprendizagem deles é melhor. Então a gente tem que falar a língua deles... Participar, se envolver às vezes até com os problemas particulares que eles nos contam, e tudo o que a gente puder resolver... Então quando a gente pega o conteúdo e traz para a realidade deles, tudo fica mais fácil para a compreensão deles. Na medida do possível, a gente faz isso. E outra coisa: a gente nunca sabe exatamente o que vai funcionar com cada turma e a gente tem que se adaptar; às vezes, tem turma que você age de certa maneira e outras, de outra; o professor tem que se adaptar com a realidade da sala. Eu acho que é isso. (Professora MG - Escola G)

Cabe ao professor a participação dele no trabalho desenvolvido em sala de aula, os recursos que ele usa. O professor não pode ser muito preso ao livro. Ele deve ser dinâmico e criativo para que os alunos aprendam. (Professora AG - Escola G)

Deve-se indagar sobre quais referenciais pedagógicos essas professoras apoiam suas considerações. Inicialmente nos informam que cabe ao professor desenvolver o trabalho na sala de aula. Fazem referências aos recursos pedagógicos que utilizam. Ressaltam que os professores devem ser dinâmicos e criativos para que ocorra a aprendizagem de seus alunos. Falam ainda que buscam na realidade dos alunos subsídios para fundamentar e contextualizar os conteúdos ministrados. Destacam aspectos que fazem com que utilizem uma abordagem contextualizada com os alunos para que a aprendizagem ganhe sentido e assim a eficácia seja garantida.

Nessas falas, dois aspectos importantes relativos aos esforços que as professoras realizam para a contextualização da aprendizagem de seus alunos devem ser ressaltados.

O primeiro diz respeito a uma atitude compreensiva: “... *a gente tem que falar a língua dele...*” e “... *participar, se envolver...*”. Portanto, parece haver um engajamento do professor na medida em que se mostra imerso na realidade dos alunos para compreendê-la e compreendê-los. Sugere uma ética da compreensão que implica numa atitude acolhedora com adoção de processos de escuta de suas histórias de vida, necessidades e demandas que emergem do cotidiano de suas vivências. Assim, a professora se permite à apreensão do outro (seus alunos) que surge nas interações que se estabelecem em sala de aula. Parece que se evidencia nas atitudes acolhedoras das professoras um dos indicadores do processo de eficácia escolar que se constrói no universo das microrrelações que se estabelecem no trabalho cotidiano da sala de aula.

O segundo, estritamente relacionado ao primeiro, é administrar as incertezas dos resultados do fazer pedagógico, pois “... *a gente nunca sabe exatamente o que vai funcionar com cada turma e a gente tem que se adaptar; às vezes tem turma que você age de certa maneira e outras de outra, o professor tem que se adaptar com a realidade da sala.* Assim, pode-se supor que essa relação não ocorre conforme prescrição dos manuais de procedimentos ou a partir de estabelecimento de regras para obterem resultados, mas ela é construída e adquire significado no próprio fazer pedagógico. Parece que essas professoras não se deixam paralisar em suas atuações profissionais mediante as incertezas do fazer pedagógico, que poderia gerar uma “crise de sentido” de ser professor. Enquanto para outros professores, isso tem contribuindo para a desistência da profissão, embora permaneçam no posto de trabalho reforçando a malha do fracasso e conseqüentemente a exclusão escolar dos alunos que estão sob a sua responsabilidade.

No entanto, a partir das narrativas das professoras, percebe-se que elas apresentam uma atitude de abertura para lidar com o desconhecido que emerge da crise das incertezas do fazer pedagógico, que pode ser considerado como um enfrentamento da “crise de sentido” da escola que envolve o ensino público atual. Pode-se supor que as razões do enfrentamento dessas incertezas do

fazer pedagógico estão relacionadas à crença de que a própria crise pode ser transformada num horizonte tangível por meio de atitudes incansáveis e da busca otimista para que o fazer pedagógico seja bem-sucedido. Parece que é isso que vai dando contornos aos significados de se dirigirem todos os dias da semana, todas as semanas, todos os meses e por anos a fio às escolas na busca de impulsos motivadores e significados para estarem diante de seus alunos para produzir, sobre eles e com eles, possibilidades de um futuro transformado para si próprias, para eles e para a sociedade.

Ainda com relação ao enfrentamento das incertezas, pode-se identificar outra estratégia quando destacam que os professores não devem ficar “presos” aos livros, pois não ficar presas aos livros significa uma atitude de ir além de uma prática focada nos conteúdos escolares, que tem a ver com a disposição de um olhar diferenciado para sua sala de aula, observando os sentidos que ali emergem a partir da realidade dos alunos.

Num primeiro momento, pode-se afirmar que essas professoras são conhecedoras de suas atribuições. Sabem que devem utilizar vários recursos pedagógicos para que desenvolvam adequadamente a explanação do conteúdo curricular em suas aulas. Até compreendem que seu trabalho pedagógico não pode ser pautado somente na utilização do livro didático. Para elas, o dinamismo e a criatividade são apresentados como características essenciais da atuação pedagógica para que aconteça a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista das tendências pedagógicas, pode-se se supor que a formação dessas professoras foi influenciada pelo pensamento pedagógico escolanovista ou de outras pedagogias que enfatizavam, entre outros aspectos, a utilização de diversas metodologias no desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, e que entre outros aspectos ressaltam que: (1) compete ao professor variar os métodos de ensino para propiciar mais oportunidades de aprendizagem a cada aluno, pois cada um tem uma forma mais própria de compreender, entender e apreender os conceitos que lhes são ensinados; (2) é recomendável ao professor a utilização de vários recursos

pedagógicos (jornais, revistas, filmes, computador, cartazes etc.), pois são considerados instrumentos auxiliares do ensino e possibilitam maior aprendizagem dos alunos. Além disso, acredita-se que contribui para que os interesses dos alunos aumentem, bem como também seu grau de motivação e nível de aprendizagem; (3) o professor deve ser dinâmico, criativo, propositor de práticas inovadoras que contribuam para que a aprendizagem realmente aconteça.

Pode-se perceber que de forma implícita essas influências se fazem presentes e se repercutem nos significados que os professores atribuem a suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, definem o percurso que constroem em termos de sua formação profissional. Embora não seja o caso de discutirmos aspectos ideológicos e políticos implicados nas ideias que fundamentam essa tendência, cabe ressaltar que ela traz em seu bojo a imputação da responsabilidade sobre os professores quanto à tarefa de desenvolver metodologias de ensino que determinem direta e exclusivamente o sucesso ou o fracasso das aprendizagens dos alunos.

As pesquisas sobre eficácia escolar apontam que, se a unidade escolar desenvolver um trabalho pedagógico que dê ênfase à elaboração de estratégias que possam atender de forma individualizada os alunos, os resultados de aprendizagem deles serão melhores (Soares; Alves, 2003; Soares, 2005; Soares; Mambrini; Pereira; Alves, 2002; Andrade; Laros, 2007; Lee; Franco; Albernaz, 2004; e Espósito; Davis; Nunes, 2000).

Nesse sentido, pode-se falar de um trabalho pedagógico coletivo. Com relação a isso, a diretora entrevistada afirma que na Escola A tal tarefa sempre foi desenvolvida com muito compromisso e empenho dos professores.

Elas [professoras] são compromissadas... Muito compromissadas, elas olham pelo lado pedagógico e elas querem ver o que as crianças sabem daquilo que elas estão ensinando; enquanto não sabe não se vai em frente, porque não adianta você seguir o conteúdo e largar a criança para trás. E então, a satisfação é você saber que você ensinou e que ela aprendeu.
(Diretora – Escola G)

Assim, compromisso e empenho expressam atitudes de disposição, interesse, afinco e tenacidade que supõem atenção perene para com cada etapa do processo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Tem a ver com o cuidado na preparação das aulas, na apresentação dos conteúdos em sala de aula e no acompanhamento dos alunos que não estão desenvolvendo de maneira satisfatória a aprendizagem. O foco do trabalho é o processo de aprendizagem dos alunos e o conteúdo planejado é direcionado para a superação dessas dificuldades. Refere-se, portanto, que entre a direção e a equipe dos professores predomina o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico em que a aprendizagem dos alunos seja efetiva.

Ao se referir ao desempenho dos alunos, essa diretora atribui os méritos ao grupo de professores que permanecem na escola. Acredita que a partir dos olhares diferenciados dos professores na consideração da realidade de cada classe, o trabalho pedagógico se torna eficaz a cada ano letivo. Para ela, os professores percebem que

Cada ano, é uma turma nova, são crianças diferentes, que você tem que também ter um olhar diferente, um material diferente, um trabalho diferente.

Isso indica a necessidade de que os professores precisam ser sensíveis para perceber e refletir sobre as variações de contextos que ocorrem em cada sala de aula, compreendendo que a realidade não é sempre a mesma. Isso requer deles que sejam criativos e capazes de se adaptarem a cada situação que surge para lidarem com as diferenças que aparecem em função das flutuações dos contextos.

Outro indicador considerado pela diretora é o fato de a maioria dos professores estar lecionando na escola há mais de dez anos. Segundo ela, essa continuidade do corpo docente também é responsável pelo sucesso escolar dos alunos. Tendo em vista que se conhecem, se organizam para que o trabalho em equipe aconteça, considerando a presença das disparidades na aprendizagem dos alunos.

Penso por todo esse tempo que nós estamos juntas, o que também contribui é essa relação de compromisso, de amizade, de gostar do que faz... Nós andamos juntas aqui... Tudo que se perguntar de um aluno eu sei e as meninas, a V. e a T. [vice-diretora e coordenadora pedagógica] também sabem, assim como o grupo de professores, porque nós estamos sempre parando e conversando... O que se pode fazer e o que não se pode... Quem pode ajudar... De repente, o aluno está com uma professora, mas ali ele não está se enquadrando... Então vamos ver: será que se ele for com a “fulana de tal...” ele vai se sair bem? E muitas vezes, nós conseguimos... Muda de professor e o aluno consegue.

Da mesma forma, as professoras dizem:

Eu gosto. Gosto da postura da diretora, não pela amizade que foi anterior à função dela, mas eu a admiro; com as colegas também temos um ambiente gostoso e tranquilo; com as crianças, é um ambiente de cuidado com elas; no recreio, todo mundo fica de olho... Não está nem na sua hora de fazer isso porque é a hora do seu descanso, mas sempre estamos atentas a tudo e todos e o que ajuda é que não muda constantemente o quadro dos professores! Então aquele meu aluno já passou por quase todos os professores: “Ah! Este aluno já foi meu também” e a gente fica sabendo quem é a mãe e o pai; é uma troca de informação e um ambiente onde todos conhecem todos e isso se torna agradável. (Professora R - Escola G)

Eu me efetivei em 93 e estou aqui até agora, estou há muito tempo aqui, aqui é minha casa, minha segunda casa. O relacionamento é muito bom, tanto que eu não quero sair daqui nunca. (Professora A - Escola G)

Ah! Eu acho bom, não vou falar que é ruim não, sempre pode ser melhor. Aqui o ambiente é bem legal, as pessoas são amigas, procuram se ajudar, eu gosto muito daqui, não é a toa que estou aqui há dez anos. (Professora EG - Escola G)

Da mesma forma que a diretora atribui o sucesso escolar dos alunos à continuidade da equipe docente, as professoras confirmam esse aspecto e ainda destacam outros atributos que colaboram para tal permanência. São eles: amizade, gostar do que faz e a comunicação estabelecida, que contribui muito para o sucesso do trabalho. Entende-se que amizade a que se referem diz respeito a ausência de conflitos entre os professores. Gostar do que faz pressupõe prazer na realização das tarefas que implicam a atividade docente.

Além disso, também é possível compreender que a comunicação entre os pares e as equipes é importante. É por meio das conversas que se estabelecem diálogos na busca de soluções possíveis para o enfrentamento das dificuldades que aparecem. Assim, comunicação pode ser entendida aqui de uma maneira ampla como troca de informações, resolução de problemas e prática instrumental na organização do trabalho pedagógico das equipes escolares. Podemos supor que a qualidade da comunicação define a boa relação entre elas. Tem a ver com habilidade de fala e escuta, clareza, respeito e consideração. Tudo isto reflete na criação de um ambiente agradável que faz com que elas estejam atentas, o tempo todo, a tudo e a todos. Aspectos que constituem um bom clima escolar. Parece que de alguma maneira tudo isso constitui um conjunto de indicadores que fazem com queiram ficar e não ir para outras escolas. Criam raízes e pertencimento ao lugar onde desenvolvem seu trabalho.

Esses indicadores são confirmados por Murillo (*apud* Brooke; Soares, 2008) quando se refere aos resultados das várias pesquisas realizadas na América Latina sobre os fatores de eficácia que estão vinculados ao trabalho em equipe (CIDE: Munõz – Repiso *et alii* 1995; Herrera; Lopez, 1992; Concha, 1996; Cano, 1997). Esses fatores também são identificados por outras revisões clássicas como a de Sammons *et alii* (1995) que destacam o clima da escola e da sala de aula, liderança, metas compartilhadas, trabalho em equipe do professorado, entre outros.

Na mesma direção, Raczynski *et alii* (2003) destacam que, nos resultados da pesquisa desenvolvida por eles, um dos indicadores de eficácia escolar identificado está relacionado com a questão de que a gestão institucional das escolas centra o trabalho pedagógico no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Portanto, as ações realizadas por toda equipe administrativa e pedagógica são guiadas pelo foco de que cada aluno pode e deve aprender.

Thurler (1998), por sua vez, ressalta que a eficácia da escola pode ser medida pelas ações que são estabelecidas pela organização interna da escola a partir do estilo da gestão escolar. Destaca

que as boas relações entre os professores devem ser consideradas no exercício da docência, especificadamente no contexto da atuação docente.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que a equipe docente esteja definida, articulada, orientando e verificando juntos com os professores como está sendo realizado o trabalho pedagógico. No relato da diretora da Escola A, fica evidente a importância que ela atribui ao fazer pedagógico, visto que informa que realiza o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores a partir dos registros dos conteúdos nos cadernos dos alunos, dos registros das aulas dos professores, das observações da regência, bem como das atividades desenvolvidas nas salas de aulas.

Nós acompanhamos de todas as formas que você pensar; tem dias que a gente fala: “vai na sala tal e me traga aleatoriamente tantos cadernos”. Pedimos para o inspetor ir buscar... Tem dias que vamos à sala de aula assistir um pouquinho da aula... Quando não, pedimos o material que o professor está usando porque cada um tem uma forma de registrar... De todas as formas, nós estamos acompanhando se o professor deu uma atividade, avaliou uma matéria que ele trabalhou... Tudo vem para nossas mãos para estarmos olhando.

Para outros profissionais da educação, a fala da diretora, quando diz que “tudo vem para nossas mãos para estarmos olhando”, poderia causar constrangimento, sentimento de invasão ou mesmo gerar algum tipo de descontentamento. No entanto, para a equipe dessa escola, esse cuidado excessivo tem o sentido de controle, acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico dos professores. Pode-se supor que ocorre certo tipo de monitoramento que possibilita a percepção da consecução e análise dos objetivos da escola, bem como se o planejamento e os métodos de ensino desenvolvidos pelos professores estão sendo aplicados. Parece que esses procedimentos, de maneira formal e informal, possibilitam um feedback aos professores sobre o trabalho desenvolvido. Também podemos supor que esses procedimentos adquirem o sentido de cuidado aos alunos, demonstrando o interesse que existem por eles, o que pode refletir em sua autoestima. Esses fatores

são apontados pelas pesquisas realizadas por Sammons *et alii* (1999) e Mortimore *et alii* (*apud* Brooke; Soares, 2008).

No entanto, na escola M, parece que essa interação entre equipe gestora e professores não acontece com o mesmo significado, dado o contexto e outras especificidades dessa escola, narrados anteriormente no Capítulo I. Quando os entrevistados se referem ao trabalho pedagógico da equipe, consideram outros indicadores. Para a direção da escola, a assiduidade dos professores é considerada como sendo o ponto de partida para que a escola tenha um bom desempenho. O diretor afirmar que:

A assiduidade dos titulares de sala é fundamental no desempenho dos alunos. O que ele tem que saber, em primeiro lugar, é quem é o aluno, o que o aluno precisa, as particularidades da vida dele, o dia a dia da sua sala de aula. Então, o desempenho é total quando o professor tem assiduidade. Isso é fundamental na escola. Isso é o ponto de partida para que a escola tenha um bom desempenho.

Pode-se considerar que a assiduidade do professor titular realmente seja determinante para que aprendizagem dos alunos na sala de aula ocorra de forma adequada, tendo em vista que é “*ele que sabe quem é o aluno, o que o aluno precisa, as particularidades da vida dele, o dia a dia da sua sala de aula*”. Portanto, a presença do professor, para essa escola, parece ser um indicador de que o aluno terá a aula dada e isso não prejudicaria o aprendizado dele. No entanto, cabe-nos perguntar: o que garante que aquele professor presente desenvolverá sua aula de forma que os alunos apreendam o que lhes será ensinado? Ou ainda: o que faz com que muitos professores sabedores de que sua presença é imprescindível no fazer pedagógico faltem constantemente no trabalho?

Embora o absenteísmo não seja o tema específico desse trabalho, penso que essas reflexões devam estar na pauta das discussões das políticas educacionais, pois, como supervisora de ensino, o que presencio constantemente nas escolas públicas estaduais é que um número significativo dos professores falta todos os dias, e a maioria deles alega e justifica suas faltas por meio de atestados

médicos. Canário (2005), ao considerar que os professores estão no centro da “crise da escola”, afirma:

As profundas transformações registradas ao nível dos sistemas incidiram, também, sobre este grupo de profissional, estando na origem da generalização de um fenómeno designado por “mal-estar docente”, expressão das ambiguidades e dos paradoxos que transversalmente passaram a afectar estes profissionais. (p.122)

No entanto, voltando a pensar a relação da prática pedagógica e suas relações com a aprendizagem dos alunos dessa escola, uma das professoras entrevistadas diz que é necessário somente o professor para que o desempenho do aluno aconteça. Conforme consideramos anteriormente, as pesquisas sobre as escolas eficazes apreciam que seja importante a articulação do trabalho pedagógico em equipe para que o sentido de responsabilidade seja partilhado entre os professores, refletindo uma visão mais global e sistêmica que envolve os processos que garante a eficácia da aprendizagem do aluno. No entanto, essa professora diz:

Eu atribuo ao professor; pela necessidade dele próprio buscar melhoria porque ele sabe que precisa melhorar e ele mesmo busca independente da equipe ser fechada quanto aos critérios ou não. Normalmente isso acontece nesta escola; os professores desenvolvem sozinhos fechados em sala de aula e atingem um patamar que às vezes a gente diz: “Nossa como ele pode isso numa situação dessas... numa condição dessas!” (Professora MG – Escola M)

Como disse na Introdução deste trabalho, ainda temos muitos professores que apesar de terem que enfrentar as mais diversas condições de trabalho, ainda buscam a melhoria da sua atividade docente. Ela nos diz que o professor “*independente da equipe*”, mesmo trabalhando sozinho e fechado em sua sala de aula, alcança resultados satisfatórios do seu trabalho.

Essa afirmação nos remete a compreensão de que para a Escola M a relação entre equipe docente e o gestor não interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. Recai sobre ele a total responsabilidade de sucesso da aprendizagem de seus alunos. No entanto, acreditamos que ainda seja necessário o desenvolvimento do trabalho pedagógico em

equipe, visto que ele confere um caráter de identidade institucional e possíveis coesões de práticas pedagógicas, resultado da responsabilidade compartilhada por todos, que pode facilitar o desempenho do professor em sua sala de aula, bem como determinar a eficácia da aprendizagem de seus alunos.

Não queremos defender aqui que o trabalho pedagógico de uma escola tenha que ser construído isoladamente por cada professor, mas pensamos que seja melhor para os alunos que tenham professores que tragam para si a responsabilidade de ensinar do que professores que buscam explicações que justifiquem seu insucesso pedagógico, bem como o fracasso de seus alunos.

4.2. A influência das condições socioeconômicas dos alunos e a aprendizagem

O acesso significativo da população brasileira à escola pública fez com o processo de escolarização dos estudantes pertencentes a camadas sociais consideradas economicamente desfavoráveis fosse mediada por ideologias que fundamentaram por muito tempo a não aprendizagem escolar.

Uma grande maioria dos alunos enfrentou preconceito e discriminação, por parte dos educadores, só por serem pertencentes a essa camada social. Foram considerados “pobres” de dinheiro; “pobres” de afeto; “pobres” de pertencimento familiar; “pobres” de participação dos pais na sua escolaridade. Muitos só conseguiram obter a oportunidade de ter garantida e efetivada a aprendizagem porque encontraram em seus percursos escolares profissionais da educação que acreditaram nos seus potenciais e apostaram que venceriam as diversidades e adversidades, apesar de toda a sua “pobreza”.

Essas diversas ideologias ainda estão diluídas e presentes de maneiras sutis nas relações escolares, percorrendo os processos de escolarização dos alunos. Elas foram se instituindo como “verdades absolutas” no cotidiano social e no interior da escola e, aos poucos, adentrando os

espaços escolares como se fossem únicas, universais e naturais. No exercício da profissão docente, os profissionais da educação são influenciados por essas ideologias que estão presentes no discurso pedagógico. Nas entrevistas realizadas com as professoras e os diretores, quando questionados sobre as influências das condições socioeconômicas no desempenho dos alunos, eles afirmam:

*Com certeza. As crianças que você vê... a questão financeira, você percebe que a aprendizagem é totalmente diferente. **Existem exceções, são raríssimas, de crianças que tem um poder aquisitivo menor e conseguem ir para frente**, mesmo porque, na questão família, os pais ficam o dia inteiro fora de casa e não têm condições de dar atenção ao filho. Então você vê que aqueles que têm uma condição financeira um pouco melhor, a mãe presente dentro de casa, a família mais estruturada, eles se saem melhor. (Professora MG -Escola G, grifos nossos)*

Para essa professora, a aprendizagem ainda está vinculada à condição socioeconômica dos alunos. Chega a afirmar que são *raríssimas* as crianças que por terem um poder aquisitivo menor conseguem ir em frente. Assim, parece-nos que os alunos pobres estariam fadados ao fracasso escolar. Sua fala nos remete para retomar as discussões acadêmicas sobre o fracasso escolar, tema que já foi pesquisado e analisado com diversos enfoques: histórico, social, político, cultural e pedagógico e muito se problematizou sobre as suas origens, as razões da sua existência, os responsáveis pela sua permanência e as possíveis soluções para eliminá-lo do sistema escolar.

Patto (1990), em seu célebre estudo sobre o tema, *A produção do fracasso escolar*, destacou quatro conclusões ou confirmações, pelo caráter fundamental de que se revestem, as quais podem ser revistas e entendidas como se fossem escritas no presente momento:

1. As explicações do fracasso escolar, baseadas nas teorias do déficit e da carência cultural precisam ser revistas a partir dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem;
2. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos;

3. O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo;
4. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico.

Cada uma dessas conclusões ou confirmações elencadas por Patto (1990), quando são evidenciadas no atual sistema educacional, faz-nos concordar com Arroyo (2000) que afirma que o fracasso escolar continua sendo “um pesadelo que perturba o nosso sonho” e que

[...] o fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. (p.33)

Nesse artigo, o autor elenca algumas hipóteses que justificariam a permanência desses “fantasmas” e do pesadelo que aflige os espaços escolares: (1) a existência de uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz, rotulando alunos como fracassados mediante preconceitos de raça, gênero e classe, a qual termina por excluir o aluno e legitima práticas dos professores; (2) a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, no qual ao longo das décadas possibilitou que ela fosse alicerçada na própria organização da escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Ah! Infelizmente, tem aqueles alunos que são de uma classe social mais humilde; estes têm maior dificuldade de aprendizagem. A gente percebe que aquelas crianças que têm um material melhor, que vem mais arrumadinhas, tem maior evolução. Olhando para as famílias, a maioria são mais humildes, os pais, eu percebo que não tem muito estudo, as mães são domésticas, e às vezes tem até dificuldade de assinar as listas, tem casos aqui na minha sala que são analfabetas...Esses alunos têm dificuldades de aprendizagem. (Professora AG – Escola G)

Para essa professora, a aprendizagem dos alunos também está vinculada às condições socioeconômicas, pois afirma que quando os alunos possuem condições financeiras de adquirirem

materiais escolares melhores e até se vestirem com melhores roupas, apresentam “maior evolução” de aprendizagem. Assim, parece que a aprendizagem é determinada em primeira instância pela aparência externa dos alunos. Logo, será que se pode considerar que aqueles que não podem se vestir melhor ou não possuam materiais escolares melhores têm dificuldade de aprender? Ou essas condições já estão pressupostas e valoradas pelas crenças dos professores, perpassando pela interação que estabelecem com seus alunos na sala de aula, de modo que de forma direta ou indireta tais critérios de enquadramento são transmitidos, fazendo com que seus alunos se percebam excluídos?

Outra professora da Escola G, ao comparar duas realidades sociais (pois trabalha em regiões de níveis socioeconômicos diferentes), afirma que os alunos dessa escola têm referências econômicas, sociais e familiares, por ter maior poder aquisitivo. Afirma ainda que aqueles alunos que têm essas referências conseguem ir além dos objetivos de ensino estabelecidos. Qualquer assunto que é discutido em sala de aula, os alunos conseguem desenvolver com destreza, apresentando um bom nível de trocas entre si, fazendo com que os assuntos fluam. Declara ainda que existem diferenças de desempenho escolar entre os dois grupos de alunos frente às atividades realizadas em sala de aula. Percebe que ao ministrar os assuntos (conteúdos escolares) na Escola G, estes fluem melhor, pois está localizada na região em que os alunos pertencem a um nível social e econômico mais alto.

Além disso, ela considera que a ação pedagógica do professor passa a ser limitada com aqueles alunos que não possuem esses referenciais, ficando limitada nas ações pedagógicas devido à imaturidade e à falta de participação deles nas discussões dos conteúdos propostos. Justifica tudo isso afirmando que lhes faltam horizontes.

São realidades diferentes. Eu comparo é que assim - aqui as crianças são mais interessadas. O assunto flui. É porque eles têm referências. Onde o econômico, onde o social influencia, que eles têm referências, porque quando você aborda um tema, eles têm referências, eles conseguem ir além.

Lá a gente já fica mais limitada, muitas coisas eles não tem essa referência. Lá a imaturidade é bem maior, não sei se é por causa das crianças. Aqui eles têm referências, qualquer assunto que você trata, eles conseguem desenvolver, um fala uma coisa, outro fala outra, e aí vai fluindo. E lá já sinto essa dificuldade, essa participação já não existe tanto. Então não sei se é questão econômica, mais é isso, não tem esses horizontes, parece que faltam os horizontes mesmo. (Professora EG – Escola G)

O discurso proferido por essa professora parece estar imbuído de percepções que nos indicam que somente os alunos que pertençam à classe social econômica favorável têm perspectiva de futuro. Que a falta de referências econômicas e sociais dos menos favorecidos os impedem de ver a dimensão de novos horizontes. Ela parece estar aderida a essa crença, pois quando questionada sobre as expectativas de futuro de ambos os grupos, responde:

De manhã [na escola G], eu penso assim, as expectativas muito positivas, muito, porque eu vejo assim, eles têm horizontes em questão de profissão, tem questão de estudar em escolas melhores, de fazer faculdade, então, eles já na quarta série falam desse assunto: “Ai professora! Eu quero essa profissão”. Então eu vejo que eles têm horizontes. Agora à tarde [em outra escola], eu vejo que eles não têm tanto essas questões de profissões, de horizontes, ficam mais limitados nisso. (Professora EG – Escola G)

Sabemos que é comum ouvir que os alunos provenientes de famílias pobres não alcançam bom desempenho escolar devido às suas condições socioeconômicas. No entanto, parece ser contraditório e irreal esse discurso quando entendemos que uma das funções da educação seja a de

*[...] reverter o círculo vicioso de pobreza e, além disso, o sistema educacional deve contribuir para que as crianças saiam do entorno social de seu nascimento e desenvolvam habilidades e destrezas que lhes possibilitem uma vida melhor do que a de seus pais. (Parandekar *et alii*, 2008, p. 20)*

Parece que a escola levará mais alguns anos para compreender que tem a possibilidade de reverter e romper esse círculo vicioso, pois esse discurso de atrelar a pobreza à não aprendizagem está enraizado no falar e no fazer dos profissionais da educação.

Depois de quase 15 anos da publicação da pesquisa sobre o fracasso escolar, Patto coordenou, em 2004, um estudo introdutório sobre o estado da arte a respeito do fracasso escolar

(1991-2002)²⁹. Mediante as análises, constatou quais eram as teorias, os métodos e as concepções de fracasso escolar predominantes nas pesquisas realizadas. A autora afirma que quatro perspectivas foram identificadas:

- a) O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais;
- b) O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor;
- c) O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar;
- d) O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Esses aspectos estão enraizados nas concepções e nas práticas dos profissionais da educação, impossibilitando, muitas vezes, mudanças de posturas e até mesmo alterações de modos de pensar que contribuem para que as questões pertinentes ao fracasso escolar continuem sempre presentes nas salas de aula. Ainda existe a tendência de se procurar uma explicação sobre as causas do fracasso escolar ou justificativa para a não aprendizagem dos alunos. Uma das professoras entrevistadas faz o seguinte comentário sobre as influências das condições socioeconômicas no desempenho escolar do aluno:

*É fundamental. Lógico que existem exceções. Existe aquele aluno que consegue; mas fator social é fundamental; se a criança não se alimenta (eu tive duas crianças que eram irmãs, mas, não eram gêmeas, a mais nova dormia o tempo todo na sala de aula por falta de alimento, era fraquinha); qualquer que seja o fator: físico, mental ou pedagógico, se você tem uma condição social melhor para o seu filho; você leva o seu filho para viajar numa praia para ele colocar o pé na areia, para ele pegar conchinhas, para ver as ondas, então quando se vai trabalhar com eles sobre ciências, animais do mar, água, a criança já tem conhecimento: “sabe professora, eu fui e vi a planície...” Então ele viajou, ele viu, ele sabe; **agora aquele “coitadinho” que não foi, ele não tem a mesma desenvoltura que o outro.** (Professora AF - Escola M, grifo nossos)*

²⁹ O *corpus* do referido estudo limitou-se a dissertações e teses defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e incluídas no Dedalus (catálogo on-line do Banco de Dados Bibliográficos da USP) até julho de 2003.

Essa professora afirma que os alunos que enfrentam uma condição socioeconômica desfavorável são considerados “coitadinhos”. Não apresenta a mesma desenvoltura do que aqueles que possuem uma condição social melhor. Desenvoltura é sinônimo de agilidade, destreza, habilidade, capacidade, disposição. Será que se pode dizer que os alunos que fazem parte das camadas menos favorecidas não possuem essas habilidades essenciais para que a aprendizagem ocorra? Com que habilidades enfrentam as vulnerabilidades e os desafios impostos pelas condições desfavoráveis a que estão submetidos?

Marchesi e Pérez (2004), ao estudarem as questões referentes ao fracasso escolar, citam que em suas pesquisas assinalaram diferentes causas para explicar o processo da não aprendizagem dos alunos. Alguns estudos insistiram nos fatores estritamente vinculados aos alunos: sua motivação ou sua herança genética. Outros, ao contrário, deram ênfase principalmente aos fatores sociais e culturais e, outros, finalmente, voltaram os olhos para as características das escolas e definiram que também a organização e o funcionamento destas têm uma parte de responsabilidade no maior ou menor êxito dos alunos.

Os fatores identificados por esses outros estudos possibilitam a compreensão de que o fracasso escolar tem correlação direta com o que se faz na escola para que os alunos obtenham êxito nas aprendizagens. Cabe a escola providenciar alternativas e buscar ações estratégicas de cunho pedagógico que visem atingir a aprendizagem do sucesso escolar dos alunos.

As pesquisas sobre a eficácia escolar apontam que a escola tem sua contribuição efetiva no sucesso dos alunos, quando o seu objetivo maior é desenvolver e estimular o gosto por aprender. Apontam que é de suma importância existir uma cultura escolar de respeito às diferenças de aprendizagem de cada aluno, propiciando, assim, mudanças significativas e qualitativas no interior da escola. Ou seja, só se tornarão efetivas se tiverem uma tradução clara do *que* e *como* seus alunos devem apreender dentro do espaço escolar.

Na presente pesquisa, somente uma professora fez menção positiva quando se referiu às influências dos fatores sociais e econômicos no desempenho dos alunos. Não negou a sua possível influência, mas disse:

Interferem sim. Mas, como te falei, independente se são menos favorecidas ou não, as crianças conseguem atingir [a aprendizagem]; o trabalho de receber esses alunos independe do meio que eles vêm; a forma de trabalhar com os alunos independe do que eles são ou não. Eles conseguem atingir.
(Professora MG – Escola M)

O que nos chama atenção na fala da professora é a palavra *independente*. Se considerarmos o sentido dado pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, independente significa aquilo que não depende de nada e de ninguém; que não está subordinado a alguém ou alguma coisa; que não tem compromisso com qualquer ideia preestabelecida. Nesse sentido, é preciso considerar que as altas expectativas sobre os alunos têm caráter positivo na maneira como o professor olha para eles e os consideram. Acreditamos que as crenças estão no cerne da nossa existência e são as lentes com as quais olhamos o mundo. Estão no âmago de quem somos e da maneira como pensamos, sentimos, entendemos e extraímos sentido de nossa experiência. Assim, nosso sistema de crenças abrange amplamente nossos valores, convicções, atitudes, tendências e suposições, que se misturam para formar um conjunto de premissas básicas que desencadeiam reações emocionais, informam decisões e guiam ações (Santos, 2006). Nesse sentido, torna-se fundamental questionar o conjunto de ideologias que perpassam as teorias, trajetórias de formação profissional e práticas pedagógicas que sustentam os discursos que expressam as crenças equivocadas desses professores. Esse questionamento deve denunciar o caráter preconceituoso, excludente e estigmatizante dos olhares que recaem sobre os alunos, de modo a produzir profecias autorrealizadoras sobre seu desempenho escolar. (Rosenthal; Jacobson, 1989)

Embora essa professora esteja exercendo a profissão em meio a essas ideologias sobre o fracasso escolar, em que está implícito que os pobres não aprendem e não conseguem alcançar

outros horizontes, não se deixou ser afetada por elas. Parece que sua prática pedagógica expressa uma crença contrária. Na sua visão, a aprendizagem efetiva independe dos aspectos socioeconômicos dos contextos em que eles estão inseridos. Em sua narrativa, pode-se perceber que há ausência do preconceito negativo relativo à pobreza que justifique o fracasso dos alunos.

Na apresentação dos resultados da pesquisa realizada por Raczynski *et alii* (2003) nas escolas chilenas, destaca a importância do estudo em apresentar os bons resultados das escolas que foram consideradas efetivas porque acreditavam que

[...] todos os meninos e meninas têm direito igual, direito de estudar e aprender, não importa onde nasceram, não importa suas condições sociais ou suas características pessoais. (p.3)

A escola, portanto, por ser uma instituição que zela pela promoção de aprendizagens significativas dos alunos, precisa sempre lembrar e considerar que eles merecem ser respeitados no seu direito de estudar e aprender, independente das origens sociais, da cor, da raça ou do gênero. Essas condições preexistentes não podem ser consideradas empecilhos na produção e concretização do processo de conhecimentos de cada aluno.

Dentre os fatores que foram evidenciados na conclusão da referida pesquisa chilena, pode-se citar: (1) os objetivos educacionais das escolas que são consideradas efetivas são claros e concretos no que se refere à aprendizagem dos alunos; (2) que há manifestação de coerência nas ações coordenadas de planejamento, avaliação e responsabilidade do processo educativo entre os profissionais da escola; e (3) o manejo das características da heterogeneidade dos alunos é considerado como pré-requisito para a articulação de saberes que podem ser compartilhados por todos.

Portanto, pode-se supor que a instituição escolar necessita aprender a manejar as diferenças dos alunos bem como os diferentes ritmos de aprendizagem, as quais devem ser reconhecidas e assumidas pelos profissionais que trabalham com eles e consideradas na elaboração de estratégias

pedagógicas que atendam às especificidades de cada um, proporcionando a estes condições de aprendizagens efetivas.

Para que a escola possa desenvolver esse tipo de intervenção pedagógica, Raczynski *et alii* (2003) nos informam que é imprescindível e indispensável que a escola conheça a realidade de cada aluno, pois somente dessa maneira é possível adequar os processos de ensino às características particulares de cada aluno.

Para que isso ocorra, parece que cabe ao professor acreditar que os seus alunos têm o direito de serem cidadãos letrados e que seu compromisso é elaborar estratégias pedagógicas que proporcionem a eles condições de aprendizagens efetivas.

4.3 A influência e a participação da família na aprendizagem dos alunos

Embora no início esta pesquisa não tivesse definido como foco as relações entre a escola e a família, no decorrer das análises, essa questão foi-se ressaltando e indicando que uma discussão de maior destaque a esse indicador deveria ser dada, pois nas narrativas trazidas pelos entrevistados, esse aspecto foi recorrente. Pode-se perceber o que pensam, sentem, acreditam ou esperam que aconteça nessa relação no que se referem à aprendizagem dos alunos. Com isso, pretendeu-se compreender melhor como os professores e diretores entrevistados dão ênfase ao discurso de que a relação entre o sucesso e o fracasso dos alunos ainda é dependente da participação dos pais e do nível socioeconômico das famílias.

Segundo Alves (2006; 2007), há uma vasta literatura sobre a relação família e escola, que focaliza as desigualdades nas experiências escolares segundo a origem social, com consequências nos processos mais gerais de estratificação social, que ocorre não só entre os diferentes estratos sociais (Lareau, 1989; 2003; Nogueira *et alii*, 2000), como também entre as famílias no interior desses estratos (Lahire, 2004); Zago, 2000; Viana, 2000).

No conjunto dos dados fornecidos pelos entrevistados, a influência e a participação dos pais na aprendizagem dos alunos foram os aspectos que tiveram maior destaque, bem como sua vinculação com os aspectos socioeconômicos das famílias. Os entrevistados consideraram que esse indicador é o que mais pode contribuir para o sucesso dos alunos, e também enfatizaram que a falta dele é o que mais converge para que os alunos não alcancem os bons resultados de aprendizagem. Efetivamente, de maneira enfática, todos os entrevistados fizeram referências às relações escola-família como sendo o aspecto de maior peso na efetivação do sucesso ou fracasso escolar.

Desde os anos da década de 1960, pesquisas internacionais vêm atrelando a aprendizagem dos alunos primordialmente à ação da família no assessoramento das atividades escolares. Desde o *Relatório Coleman* (1960), a relação entre o sucesso escolar e a origem familiar de níveis socioeconômicos mais elevados tem sido admitida. Da mesma forma, as desigualdades nos resultados escolares que têm origem na família e no contexto social das escolas são consideradas os itens de maior peso na explicação para a não aprendizagem dos alunos. Segundo Alves (2007), as pesquisas realizadas por Coleman *et alii* (1960) podem ser consideradas como sendo

[...] o estudo mais influente nesse campo de pesquisa, devido à qualidade dos dados produzidos na época e às conclusões apresentadas. O estudo partiu da hipótese de que há uma relação entre a estrutura social e a conduta individual e os autores procuraram responder qual das estruturas, a escolar ou a familiar, explicaria a maior parte das desigualdades no desempenho escolar. Os resultados, amplamente divulgados, levaram à conclusão que a família e o contexto social das escolas explicam a maior parte das variações nos resultados escolares. (p.1)

Como já mencionado, o *Relatório Coleman* foi questionado por diferentes autores (Rutter *et alii*, 1979, Brookover *et alii*, 1979, entre outros) que se destacaram por realizar estudos que questionavam o que tinha sido descrito e apontado nas pesquisas realizados por Coleman. Por essa razão, retomam-se aqui as pesquisas realizadas por Sammons *et alii* (*apud* Brooke; Soares, 2008) já referidas. No entanto, dando destaque à parceria entre família-escola que o autor indica como sendo um dos onze fatores que aparecem nas características-chave das escolas eficazes. Na discussão

sobre essa característica, o autor destaca pesquisas realizadas por ele e por outros autores que evidenciam que essas escolas realizam maneiras específicas de estabelecerem boas relações com a família com o intuito de promoverem o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos. O autor faz também referência às pesquisas que investigam o envolvimento dos pais. Justifica que esse assunto é, com frequência, altamente correlacionado com fatores socioeconômicos. A preocupação em realçá-lo como fator importante e, com isso, passar injustamente a responsabilidade pela eficácia para os pais explica, em parte, porque alguns pesquisadores têm evitado defini-lo ou medi-lo. Iremos, resumidamente, destacar algumas dessas pesquisas.

Inicialmente menciona-se a pesquisa apresentada por Sammons *et alii* (1999) realizada por Hallinger e Murphy (1986). O autor faz referência a essa pesquisa destacando como sendo um dos estudos em que os pesquisadores mostram que o envolvimento dos pais pode ser mais *influyente* em escolas que matriculam mais alunos pobres e de classe trabalhadora. Já em outra pesquisa, realizada pelo próprio autor (Sammons *apud* Brooke; Soares, 2008), informa que

[...] os resultados parciais do estudo indicam que havia uma tendência para os professores de escolas menos eficazes atribuírem à falta de interesse dos pais o principal fator para o desempenho abaixo do esperado, enquanto em escolas secundárias mais eficazes, com alunos semelhantes, havia percepções mais favoráveis sobre o interesse dos pais e relações mais ativas com os mesmos. (p. 337)

De igual forma, destaca ainda estudos de outros autores, tais como Jowett, Baginsky e MacDonald (1991), Mortimore (1993) e Coleman (1994) que afirmam que quando os pais e professores têm objetivos e expectativas semelhantes para os alunos, o apoio combinado para o processo de aprendizagem pode ser uma poderosa força para o melhoramento deles. Da mesma forma, consideram que o envolvimento maior dos pais pode ampliar o tempo de aprendizagem ativa dos alunos e que, caso apareçam dificuldades do aluno na escola, provavelmente apoiarão mais as exigências e padrões da escola.

Outra referência é feita a MacBeath (1994), por ter sustentado que escolas de sucesso provavelmente são aquelas que

[...] não apenas ‘envolvem’ mas também apoiam e exigem coisas dos pais [...] e que o relacionamento entre o professor e os pais é crucial para contar com a casa como um aliado, ou torná-la a inimiga das atividades educativas (ou não educativas) da sala de aula. (p. 375)

Vale ainda destacar os aspectos que foram identificados pela pesquisa coordenada por Raczynski *et alii* (2003) no que se refere a esse indicador de êxito escolar encontrado em escolas consideradas eficazes. Nessa pesquisa, foram encontradas algumas características que se mostraram comuns nas escolas pesquisadas:

1. A maioria das escolas está de portas abertas para realizar o atendimento aos pais independente da hora;
2. A direção e os professores estão sempre dispostos a receber, escutar, ajudar e falar abertamente com os pais sobre o aprendizado dos seus filhos, priorizando uma comunicação aberta, franca e respeitosa;
3. Os pais são comunicados de qualquer ocorrência que aconteça com seus filhos;
4. Os pais auxiliam e monitoram seus filhos nas realizações de tarefas de casa e trabalhos escolares, pois acreditam que dessa maneira estão apoiando e auxiliando o trabalho dos professores;
5. Os pais confiam plenamente no trabalho desenvolvido pela escola;
6. Os pais ensinam e exigem de seus filhos o respeito à autoridade da professora, bem como o empenho nas atividades escolares;
7. Os pais consideram que não é só da escola a responsabilidade pela aprendizagem e têm consciência da importância do apoio familiar nos resultados obtidos por seus filhos;
8. A participação dos pais é considerada pela escola como fundamental para que ela alcance bons resultados.

Outro aspecto apontado pelos autores chilenos é que quando os pais têm baixo nível de escolaridade e não possuem condições de auxiliar seus filhos na realização das lições de casa e dos trabalhos escolares e, além disso, reconhecem que suas dificuldades os impedem de colaborar na educação deles, sentem-se incapacitados para fazê-lo. No entanto, é importante frisar que essa falta de participação não implica na desconfiança do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Ao contrário, os pais confiam demasiadamente naquilo que é ensinado aos seus filhos e cedem quase que completamente sua responsabilidade educativa à escola. E isso coopera para que eles também não participem nas atividades propostas pela escola.

Esses pais reconhecem de uma forma generalizada que as escolas realizam um trabalho de qualidade com seus filhos. Isso dificulta conseguir opiniões sobre os aspectos negativos da escola, porque eles não percebem ou não querem evidenciar nenhum. Isso pode legitimar uma relação de duplo sentido entre a família e a escola. Por um lado, a confiança incondicional dos pais facilita o trabalho pedagógico da escola, por outro lado, impede que se envolvam verdadeiramente na educação escolar dos filhos.

Os diretores e professoras participantes do presente estudo mencionaram diferentes aspectos em relação à participação dos pais na vida escolar quando se referiram a esse aspecto como um condicionante de aprendizagens mais efetivas dos alunos. Tais aspectos são apresentados por contrastes pelos entrevistados, dando a entender que existem fatores distintos que contribuem significativamente: alguns para o sucesso escolar e outros para o fracasso dos alunos.

Os dados colhidos indicam que a participação dos pais é vista como garantia de eficácia escolar quando os entrevistados descrevem as características necessárias para que aconteça a aprendizagem de forma efetiva. Segundo os depoimentos dos entrevistados, a participação dos pais é vista como tendo grande importância na consecução da eficácia escolar. Essa participação, à qual repetidas vezes eles se referiram, tem pelo menos dois sentidos: pode-se entender participação como

estar junto com, assim como realizar algo junto com alguém de modo a ter objetivos comuns para alcançar as mesmas metas.

Os professores demonstram ter a perspectiva de que os pais sejam parceiros no cumprimento do trabalho escolar realizado por eles. Nesse sentido, expressam expectativas em relação às famílias, e de certa maneira acreditam que os pais possam ser extensão deles dentro de casa, no acompanhamento pedagógico de seus filhos e na realização das tarefas escolares. Portanto, podemos supor que existe o desejo dos professores de que os pais tenham a escola na mesma escala valorativa de importância e com os mesmos significados que ela tem para eles.

Eu creio assim, como eu costumo dizer na reunião de pais: “a gente dentro da sala de aula, dentro da escola, tenta fazer até onde seu limite der e precisa da parceria dos pais...” Porque muitas coisas que os alunos fazem aqui têm que ter o acabamento em casa, nas lições de casa, nos trabalhos que eles têm que fazer, a gente percebe que a maioria das crianças não são comprometidas com isso; então você dá atividades e normalmente eu oriento, principalmente, quando eles são novos, para eles refazerem tudo o que eles viram em sala de aula para ver se conseguiram assimilar ou não... porque na hora do fazer sozinho é que você vai entender se conseguiram realmente aprender ou não; porque enquanto você está vendo realizar as atividades é fácil, agora quando se está sozinho: “será que eu lembro do passo a passo?” ... Normalmente eu oriento os pais para, pelo menos uma hora por dia, as crianças têm que fazer alguma coisa (pelo menos na área de matemática) e eu vejo que não tem esse resultado, por mais que a gente peça. (Professora MG - Escola G)

Outro aspecto que os entrevistados apontaram no que se refere à participação dos pais na aprendizagem está vinculado à capacidade de influenciar a vida escolar do aluno. Isso ocorre de tal forma que uma professora participante da pesquisa entende isso como a “evolução” do aluno em sala de aula. Para ela, quando ocorre esse processo, “a criança participa mais em sala de aula, fala mais, dá exemplos, na hora de escrever um texto, ela tem boas ideias” (Professora AG - Escola G). De fato, não se pode deixar de considerar que aquela criança que lê mais, escreve melhor, o seu texto terá “boas ideias”, pois possui um vocabulário mais amplo de palavras. Portanto, o fato de o aluno falar mais e dar mais exemplos poderiam estar implícitos nessa atitude leitora.

Outro sentido atribuído por essa professora à participação dos pais na aprendizagem efetiva dos alunos é quando ela diz que “a família “*puxa*” na questão da leitura (eu sempre falo isso para eles, os pais, *puxar na questão da leitura*), a gente percebe na forma deles falarem que eles têm um vocabulário de uma forma mais ampla”. Para essa professora, no contexto da entrevista, “puxar” tem o sentido de forçar um pouco mais a criança, exigir dela, fazer com que possa ir além dos conteúdos ministrados na escola. Portanto, parece estar ligada a ideia de desenvolvimento de potencialidades, por meio de outras atividades que precisam ser realizadas em casa; é ir além do que é feito pelo professor em sala de aula. Pressupõe também uma maior presença dos pais no monitoramento da realização das atividades escolares feitas em casa.

Os professores utilizam sempre a expressão “cabe aos pais *puxar* a criança para que ela vá bem”. Parece que dito dessa forma, a responsabilidade de fazer com que a criança aprenda recai de maneira muito intensa sobre os pais. O que a escola quer dizer com esse “puxar”? Qual é o sentido desse verbo para os pais? Será que a escola quer que eles entendam como sinônimo de acompanhar, verificar e exigir que os filhos façam as atividades em casa ou na escola?

Ao dar esse peso à influência da participação dos pais na aprendizagem efetiva dos alunos, pode-se supor que essa posição adotada pela professora induza a preconceitos sobre algumas crianças e suas famílias, sobretudo aquelas que por muitas outras razões não podem atender a tais expectativas. Corre-se o risco de o profissional que tem esse entendimento não priorizar o desenvolvimento de práticas de leitura com aqueles alunos que considera que os pais não exerçam essa influência. Faz-se importante destacar que um dos objetivos essenciais da escola é possibilitar ao aluno o contato com a leitura e a escrita. Portanto, não cabe somente aos pais tal influência. Penso que se faz necessário haver maior clareza para os pais a respeito das expectativas que as escolas têm sobre eles quanto à participação da aprendizagem de seus filhos, bem como aos professores, sobre os limites e possibilidades das famílias.

Outra professora entrevistada faz referência à importância da participação dos pais, destacando que para ela os pais que participam são aqueles que cobram, perguntam, se interessam e demonstram que querem saber como podem acompanhar e ajudar na aprendizagem dos seus filhos. Parece que o sentido que ela atribui à participação dos pais está relacionado ao fato de os pais questionarem, perguntarem e se mostrarem interessados pelo aprendizado de seus filhos. Para essa professora, é de fundamental importância que ela seja solicitada pelos pais para que possa orientá-los sobre como se conduzir quando algum tipo de dificuldade de aprendizagem dos alunos se apresentar. Além disso, parece haver uma comparação com consequente valoração do perfil dessas famílias que se dirigem à escola. Por outro lado, responsabiliza a ausência dos pais como responsável pela não continuidade do processo de aprendizagem dos alunos que não aprendem. No entanto, para além de constatar que há, da parte dos pais, posturas diferentes em relação a essa matéria, como se observa no excerto abaixo, é importante que os professores possam indagar por que alguns pais se interessam, e outros não, pela aprendizagem de seus filhos.

Os alunos dos quais a família participa, a gente vê a diferença. Essa turma que eu tenho este ano é muito boa e a gente vê a diferença assim, os pais são participativos. Eles cobram, eles perguntam, eles se interessam. “Meu filho não veio, professora, o que eu poderia estar fazendo? Que lição que ele perdeu? Onde eu posso estar acompanhando? Tem dificuldades? Em que eu posso estar ajudando?” Agora, aqueles que a família não se interessa, a criança também não se interessa muito. Porque a gente pode até cobrar na sala, mas se você não tem um respaldo, aí não tem continuidade. (Professora EG - Escola G)

Participação também tem o sentido de uma influência mais direta desses pais em relação aos aspectos institucionais da escola, na medida em que fazem referência a essa participação como um tipo de presença mais efetiva na escola, adquirindo o caráter de gestão compartilhada. Dizem que a família ainda está muito fora da realidade e isso dá a entender que há uma “ignorância” por parte dos pais quanto ao valor de sua participação na escola no que se refere à educação escolar de seus filhos.

A escola tem trazido hoje, pelo menos nesse governo, e feito com que os pais venham participar da gestão escolar. Mesmo assim, eu acho que ainda existe resistência, porque são poucos que se dispõem a participar da comunidade escolar. O que eles chamam aqui de gestão compartilhada, você vê que são poucos pais participativos. Eu ainda acho que a família está muito fora da realidade. (Professora MG - Escola G)

Porque assim, esse conselho de gestão compartilhada são atitudes que tentam fazer isso. Mas as pessoas têm uma organização de vida que acaba não ajudando. Por quê? Porque é o trabalho que eles exercem. Então, nem todos os trabalhos deles possibilitam que os pais estejam presentes. Nessa turma que eu tenho, a maioria não falta, vem mesmo nas reuniões, mas vem assim: “Professora, dá pra ser rapidinho porque eu preciso ir?” Falta a questão da consciência e eu acho que a organização da vida também, porque quando você tem consciência você dá um jeito para organizar e pra participar. Mas, essa questão, então, a questão de horário..., Porque se a gente faz muitas reuniões, os pais acabam não participando. Então, eu não vejo possibilidade a não ser a reunião, as conversas, a questão de conscientização, que é uma questão de estrutura familiar, eu penso ser uma questão que a família está cada vez mais desestruturada e quem está sofrendo a consequência é a criança. (Professora MG - Escola M)

Os professores, ao se referirem a um tipo de gestão compartilhada, entendem que além do fato de os pais apresentarem disposição para irem à escola, faz-se necessário que haja por parte deles maior disponibilidade para permanecer mais tempo nela. Ao se referirem à fala dos pais: “... professora, dá para ser mais rapidinho, porque eu preciso ir”, entendem que falta aos pais consciência do quanto é importante que participem e falta-lhes interesse, pois aqueles que têm maior grau de consciência dão um jeito de participar. Ao justificarem a não clareza desses pais quanto à importância disso, pode-se supor que está implícita a ideia de que essa falta de consciência faz com que os pais vejam essa participação a partir de uma escala valorativa num grau menor de importância, a ponto de não ser suficiente para que se motivem e se organizem a favor dessa participação.

Entre muitos outros fatores, também aponta a estrutura e a organização escolar como elementos que fazem parte da gestão da escola. Então, se a gestão é compartilhada, não seria o caso de compartilhar com os pais a melhor maneira de organizar dias e horários possíveis para a

realização de reuniões, que atendam a maioria desses pais para que participem com mais frequência?

Subjacente às afirmações da professora que questiona o modo como as famílias se organizam, há de se considerar uma questão de ordem inversa, que é problematizar a maneira como a escola se organiza para que seja possível uma participação mais profícua desses pais. Nesse sentido, se a escola se organizasse a partir da disponibilidade de horários dos pais, isso alteraria sua participação? Torná-la-ia mais útil e mais saudável? Parece ser contraditório não acontecer essa organização por parte da escola, pois no discurso dessa professora, evidencia-se que os pais não participam de maneira mais efetiva da escola por razões de trabalho que os impossibilitam de se organizarem de maneira adequada para participar efetivamente da gestão compartilhada.

No entanto, na fala de outros depoentes, explicita-se também que a falta de conhecimento por parte da família a respeito do projeto da escola, bem como a não participação na elaboração deste, pode implicar que os pais não valorizem e não participem da escola por não terem ambições para a escola e, por conseguinte, também não têm pretensão de atuar nesse âmbito, já que não estão a par do que ali acontece. Uma professora entende que isso só teria valor para as famílias se elas estivessem inseridas na escola.

Se a família conhece a escola, conhece o projeto da escola, se ela participa na formação desse projeto, aí ela valoriza aquilo que ela pretende para a escola. Se ela participou, ela tem pretensão para a escola; se ela participa, então ela vai valorizar; se a família não está a par do que acontece, não tem valor para ela; só tem valor se ela está inserida ali, se ela sabe o que é, se ela sabe a finalidade, aí sim. A escola poderia trazer a partir de ações mais reais, a família. Que tipo de ações, por exemplo? Atividades que convidem a família a participar, podendo ser dentro do Conselho, fazendo uma propaganda maior sobre o que é o Conselho, fazendo uma busca do que é a escola dentro da Comunidade: para que serve, se a família está contente ou não, se querem participar ou não, enfim, ter este diálogo. E esse diálogo não existe aqui. Não existe. (Professora FS - Escola M)

Segundo a entrevistada, conhecer e participar pode conferir o sentido dessa participação para os pais a fim de que estes possam valorizar a escola. Nessa participação, implicaria um diálogo entre

a escola e a família, sendo que a iniciativa deve partir da primeira. No entanto, afirma que isso não faz parte da realidade de sua escola. Percebe que essa participação poderia ganhar contornos mais definidos em termos de sua concretização se a escola “buscasse dentro da comunidade” o sentido que representa para eles. Sugere que isso poderia acontecer mediante o resgate da presença e participação dos pais no Conselho de Escola, colegiado que, institucionalmente, já deveria estar operacionalizando essas ações. Infelizmente, sabe-se que esse colegiado ainda existe somente na formalidade burocrática e nos discursos proferidos no cotidiano, que refletem mais o desejo de intenções do que suas efetivações concretas, impossibilitando a tal sonhada gestão compartilhada na escola.

Essa participação mais direta dos pais em relação aos aspectos institucionais da escola é compreendida de uma maneira diferente pelo diretor da escola M. Para ele, a participação da família na aprendizagem e no desempenho escolar está sendo proporcionada por meio dos atendimentos aos pais. Eles têm acesso à escola durante todo o expediente escolar. Essa prática foi instituída, por ele, durante sua gestão administrativa, por considerar que

[...] dá ampla liberdade para que a família venha à escola no momento que ela tem disponibilidade. Porque, além das reuniões bimestrais que nós fazemos, o pai, a mãe ou o responsável pelo aluno tem a liberdade de vir à escola no momento em que ele pode. Por que eu digo isso? Porque essa escola aqui é uma escola diferenciada. [...] Não é a hora que a escola quer, é a hora que ele pode. E aqui é uma escola diferenciada.

Segundo ele, sua escola é diferenciada das demais devido à existência desse modo de atendimento aos pais. Considera que ela traga em si aspectos que não são encontrados em outras escolas. Justifica que essa maneira de atendimento ininterrupto à comunidade escolar possibilita que ela tenha acesso garantido durante todo o horário do expediente escolar. E afirma que:

[...] a nossa escola atende a comunidade no momento que eu abro o portão, às sete horas da manhã e no momento que eu fecho o portão, às vinte e duas horas no final do período. Então, eu atendo particularmente o nosso pai, a nossa mãe, nessa unidade, mais ou menos catorze horas, porque algumas escolas, algumas não, a maioria das escolas, atende duas horas no período

da manhã e duas horas no período da tarde. E o pai só pode vir à escola na hora que ele tem tempo... Nós temos uma rotina de trabalho, uma rotina de atitude, um exemplo é o atendimento da secretaria. Então, no momento que o pai chega, ele é atendido, não importa a hora, porque aqui nós não fechamos para o almoço, a gente não fecha para a janta, então eu atendo pai aqui até às vinte e duas horas. Isso não são todas as unidades escolares que fazem isso.

Evidencia que esse atendimento também contribui para que a comunidade escolar tenha acesso às informações de tudo o que acontece dentro da escola, tendo condições de acessá-la a qualquer hora para tratar dos assuntos pedagógicos que sejam pertinentes à vida escolar de seus filhos. Continuando, esse mesmo diretor afirma:

Nossa comunidade está sempre a par de tudo que acontece aqui na escola. Quando ela tem um problema com o seu filho, principalmente em produção de leitura ou de escrita, ela tem liberdade de conversar com o professor no ponto exato, discutir e ver o que é melhor para o desenvolvimento do aluno. E nos HTPCs [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] que são de segunda e quinta-feira, nós também atendemos a nossa comunidade. Então, o atendimento aqui é no momento que a escola está aberta, o pai tem ampla liberdade para vir à escola e buscar assim o que é interessante para ele para o melhor do seu filho.

Além de todas essas vantagens descritas acima, o diretor observa que essa liberdade de acesso ajuda a evitar que aconteçam reclamações dele e da escola na Secretaria da Educação, no que se refere ao atendimento dos pais. Portanto, considera isso uma “virtude” do trabalho que implantou e que tem obtido resultados de sucesso. Afirma que:

Você não tem reclamação do pai, dos membros da comunidade com a Secretaria da Educação, com a ouvidoria do município, isso já são quase cinco anos. Então, está aí a virtude do trabalho que nós implantamos. Se fosse um trabalho que não estaria dando certo, os processos na ouvidoria seriam constantes, as reclamações também, então, um dia de um jeito, outro dia de outro, mas ela ia surgir. E não tendo a reclamação lá, do posto maior que é a Secretaria da Educação, significa que a escola está indo bem. Então, esse é o meu ponto de vista. Quando alguém chega à nossa unidade e ele vê que é uma escola, fala: “Puxa vida!” E não está escrito ali, das nove às onze e das treze às quinze, não está escrito isso. E quando você vai a alguma unidade, você já vê isso. Então, aí, quem vem e visita as outras escolas percebe, esses são um dos diferenciais que nós temos aqui.

Para ele, essa ação realizada se tornou a marca do seu trabalho, pois foi desenvolvido tendo como princípio o respeito, a consideração e o apreço à comunidade que a escola tem que ter por ser um órgão público. Segundo entende, é função do funcionário público atender com destreza àqueles que necessitam dos serviços.

[...] é duro o pai vir até a unidade pra buscar uma informação. Está lá, horário de almoço, volta mais tarde. E ele tem que voltar mais tarde porque ele não é atendido. Isso não acontece [...] hoje [em certas escolas]. [...] Esse é o atendimento ímpar [que nós damos] para que o pai, quando ele vem até aqui, a gente dê o melhor pra ele. Não importa se ele tem filho que é aluno ou não nessa unidade.

O conjunto de ações que estão no bojo dessa prática intuída por esse diretor engloba aspectos que poderiam ser considerados como essenciais à participação dos pais na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Pode-se considerar que ao permitir o acesso livre dos pais durante todo o expediente da escola, essa ação possibilite que ao acesso deles para tratarem de questões administrativas e/ou pedagógicas seja ampliado.

Efetivamente, na maioria das escolas, o atendimento aos pais pelas secretarias, bem como os horários das reuniões e de atendimento a eles pelos professores para tratar de questões pedagógicas, são predeterminados. Minha experiência profissional, desde quando era professora e, depois, como supervisora de ensino, leva-me a perceber que essa forma de organização indica que para a escola os pais constituem, na maioria das vezes, um empecilho para os que nela trabalham. Ela inviabiliza a ida dos pais à escola quando são solicitados a resolver questões pertinentes à vida escolar de seus filhos e servem de justificativas para as suas ausências. Quanto ao fracasso escolar dos alunos, os participantes da pesquisa mencionaram outros aspectos em relação à participação dos pais que consideram decisivos, tais como: a escolarização dos pais e a desestrutura familiar. Parece que os entrevistados consideram que esses aspectos externos à escola são determinantes para que o aluno dentro da escola tenha a realização de sua aprendizagem.

Para algumas professoras entrevistadas, a escolarização dos pais se evidencia quase como uma relação diretamente causal para que o aluno obtenha bons resultados escolares. Consideram que os pais, quando não vivenciaram esse processo, não entendem e não compreendem o que devem fazer em relação à aprendizagem dos seus filhos. Avaliam que lhes faltam esclarecimentos sobre o que seja a educação escolar. Portanto, para essas professoras, os pais não cobram, não exigem e não sabem o que acontece nos espaços escolares, porque não têm tempo, pois estão absorvidos pelos afazeres do trabalho. Segundo elas, o fato de os pais não terem estudo e trabalharem o dia inteiro os impedem de acompanhar e verificar o que ocorre no processo de escolarização de seus filhos.

Eu acho que é uma questão de esclarecimento dos próprios pais. A família quando é esclarecida na questão da educação, eles exigem mais dos filhos; aqueles que estão batalhando pelo pão de cada dia, não têm muito tempo, trabalham o dia inteiro fora, não sabem nem se o filho veio para a escola ou não, ou como que ele está. A questão fica mais difícil; ou são pais que não têm estudo ou [os outros], não sei se são esclarecidos e cobram mais de seus filhos... “Como eu não tenho estudo, não tive oportunidade, quero que meu filho tenha” e cobram mais de seus filhos. (Professora MG – Escola G)

Parece haver aí uma falta de clareza sobre o fato de os pais serem esclarecidos ou não, e o quanto isso interfere para que possam cobrar de seus filhos atitudes que sejam adequadas para que desenvolvam práticas escolares que possibilitem sucesso em suas aprendizagens.

Uma análise mais acurada nos faz pensar que haja uma grande expectativa de alguns professores em relação a esses pais quanto ao modo como cuidam da escolarização dos seus filhos. Acreditamos que essa expectativa tem a ver mais com uma valorização da escola do que propriamente da família. Nesse sentido, deve-se tomar cuidado para que essas famílias não sejam culpabilizadas por uma relação de múltiplas nuances. Portanto, é importante que as famílias sejam mais ouvidas, e compreendidas, em termos dos valores que acreditam no que tange à escolarização dos filhos. Não é possível tomar apenas uma variável isolada como, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais para se identificar a causa do fracasso ou do sucesso escolar. Outros

pertencimentos podem ser preditivos de valores educativos mais do que o meio social. É antes um conjunto de variáveis que pode contribuir para a produção escolar de trajetórias bem-sucedidas entre os alunos (Cunha, 2010).

Nesse sentido da culpabilização das famílias, ainda encontramos narrativas que atribuem à família a responsabilidade pelo fracasso em virtude de não demonstrarem *afetividade* para com seus filhos. Conforme já alertava Patto (1990), parece haver uma explicação psicologizante na explicação do fracasso escolar, de vez que é percebido muitas vezes como problema psíquico. E a culpabilização recai sobre os pais. Uma professora assim se referiu:

Agora, aqueles que a família não tem participação, além de ter todo um problema de afetividade, a aprendizagem é gritante. Embora, que como eu te falei, já tenho três anos com esta turma, então sei bem as dificuldades e na medida do possível venho trabalhando com eles. Como agora, no final do ano, tem aqueles que saíram e os que entraram, o nível de repetência não vai ser muito alto; mas, vai ter; então a influência da família é tudo na vida da criança. (Professora AG - Escola G)

Segundo Lahire (2004), se formos considerar o fato de que todas as crianças que vivem em uma configuração familiar estável e esperar que elas estabeleçam relações frequentes e duráveis com os pais, pode-se afirmar que todas essas crianças teriam condições necessárias e adequadas à produção do êxito escolar. Entretanto, essas condições muitas vezes não são possíveis em função dos contextos socioeconômicos e culturais em que vivem as famílias. Por isso, o autor defende que é preciso considerar a diversidade de possibilidades de configurações familiares, já que são infinitas as nuances que definem o modo singular de ser de cada família. Disso decorre a importância de que essas singularidades sejam consideradas no modo como influenciam o processo de aprendizagem de cada aluno.

Assim, não basta somente investimento afetivo por parte dos pais, mas também um tipo de presença constante, um apoio moral ou sentimentos positivos relativamente estáveis a todo instante. O acompanhamento da escolarização das crianças, quando realizado pelos pais, pode apresentar

uma infinidade de modos que refletem seus valores, suas expectativas, suas preocupações e as apreensões das famílias (Santos, 2006).

Lahire (2004) alerta também para o fato de que só podemos compreender as dissonâncias e as consonâncias desse processo, bem como suas contradições se as duas instituições - escola e família - reconstruírem possibilidades de estabelecer entendimentos sobre como ocorrem as redes de interdependências familiares. Isso significa dizer que se faz necessário olhar para a família no sentido de compreender como se tecem os esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação da criança por meio das formas que assumem as relações entre as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Embora não com tanta clareza desses significados relacionais das redes de interdependências familiares, mas no sentido das interdependências das redes sociais, uma professora da Escola G expressa esse desejo, enquanto uma outra, da Escola M, mostrou-se inteiramente convencida de que escola e família juntas representam uma força que muitas vezes se desconhece:

[...] eu acho isso: a escola é importante, sim, mas, escola e família juntas! Escola sozinha não dá educação adequada, família sozinha também não dá. Tem que ser a união destas duas forças; o professor precisa do apoio dos pais porque, se não...! (Professora MG – Escola G)

A escola ela tem uma força muito grande em relação a isso; se ela soubesse da força que tem para trazer toda a comunidade para fazer um projeto único, o avanço seria enorme! A escola ainda tem receio, dúvidas, de como fazer isso e acaba não fazendo; alguns profissionais da educação têm vontade de fazer isso, outros acham que não dá para fazer, outros acham que é impossível fazer, pois são tolhidos e aí fica-se por ali mesmo. A equipe da escola não se percebe forte para avançar! Eu acredito que ela tem mais força do que pensam! O que nós temos nesta escola, o que conseguimos foi através dessa força, de unir as forças mesmo e buscar! Desde trazer a comunidade até a formação. (Professora FS – Escola M)

Pode-se supor que essa última professora entenda que somente a partir da união dessas forças é que se pode compreender como a criança constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, bem como a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando

“funcionam” nos espaços escolares. Pode-se depreender de sua narrativa que a família e a escola são duas forças socializadoras na vida escolar dos alunos. Portanto, para que aconteça essa união de forças, requer constantemente um processo de negociação produtiva que leve em consideração as dimensões de filhos e alunos para que assim coconstruam com maior clareza as atribuições e competências desse processo em que tanto a escola quanto a família são grandes protagonistas dessa relação. Faz-se necessário, portanto, conhecer e reconhecer a importância do papel de cada instituição na construção do processo educativo, para que de fato seja efetivada essa união de forças tão almejada e necessária para o sucesso escolar dos alunos.

Ainda nesse sentido da correlação de forças entre escola e família, faz-se necessário nos contextos escolares a problematização de ideias explicativas de cunho reducionista e de caráter psicologizante que justificam o fracasso pela ausência dos pais, pela carência afetiva ou muitas outras que se fazem presentes principalmente entre os professores. Desse modo, é importante que ocorram a reflexão e a compreensão de que múltiplos fatores coexistem e formam um sistema complexo que sustenta a condição de insucesso dos alunos.

Lahire (2004) convida-nos a uma análise mais acurada e menos ingênua dos discursos dos profissionais da educação escolar acerca da família em relação ao sucesso ou fracasso das crianças, no sentido de explicitar o quanto estes consideram do ponto de vista das práticas escolares, que as intervenções familiares não são exclusivamente voltadas para o domínio escolar, mas também para domínios periféricos. Isto significa dizer que, nos discursos dos professores, há embutido uma expectativa relacionada à moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança. Além disso, também apresentam uma avaliação quanto à falência das competências da família no que se refere à sua tarefa de educação informal e sua transferência para a escola, explicitando assim certa confusão quanto ao papel educativo de cada uma dessas instituições nas relações educativas com as crianças.

Eu acho que a escola já está fazendo mais do que devia. Porque muitas vezes as crianças chegam e a gente tem que dar educação, orientação, que eu acho isso faz parte da família; a gente tem que dar o conhecimento. A educação de regras morais tem que vir de casa; isso, no meu caso, eu estudei há 30 anos, e os meus pais me ensinaram o respeito e moral, isso eu aprendi dentro de casa... Na escola, você só vai aprimorar o que você já tem. Hoje em dia, a escola já está incumbida disso, porque a escola orienta como você deve se comportar, coisa que a família já não faz; eu acho que a escola já faz mais do que devia... Os papéis foram invertidos, trocados; a escola acabou sendo paternalista, assumindo coisas que não deveria e às vezes o conteúdo fica meio a desejar porque você tem que parar para falar essa parte. A escola já faz bastante! (Professora MG - Escola G)

Por outro lado, as narrativas dos entrevistados evocam o entendimento de como a desestrutura familiar pode ser considerada como um fator externo à escola, determinante para que o aluno não realize com sucesso a sua aprendizagem. Em suas falas, apresentam percepções sobre “família estruturada” *versus* “família desestruturada” como conceitos que justificam o sucesso e o fracasso escolar desses alunos.

[...] na questão familiar, os pais ficam o dia inteiro fora de casa e não têm condições de dar atenção ao filho. Então você vê que aqueles que têm uma condição financeira um pouco melhor, a mãe presente dentro de casa, a família mais estruturada, eles se saem melhor. (Professora MG - Escola G)

Se tiver uma família desestruturada onde o pai não respeita a mãe, a mãe não respeita o pai, onde existe agressividade, seja na fala ou na ação, onde os valores de convivência não são respeitados, onde são “barraqueiros”, a criança vive se espelhando nisso!... (Professora AF - Escola M)

Pode-se entender que família estruturada é aquela formada pela composição de pai, mãe e filhos que teve origem a partir de uma união formal e estável. Além disso, também pode ser considerada como *locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estável, felizes e equilibradas. Quando as famílias não se apresentam de acordo com a estrutura desse modelo, são consideradas como “desestruturadas” ou “incompletas” (Macedo, 2008; Santos, 2006; 2009; Minuchin; Colapinto, 2004). Ou seja, famílias que apresentam em sua organização formas alternativas de convivência em função de suas novas configurações, apresentando características tais como: família monoparentais (mães/pais solteiros); famílias híbridas (compostas por vários filhos de

diferentes casamentos); famílias homossexuais; recasamentos, filhos criados por tias, avós e outros parentes; e até mesmo em função do número de filhos. Além disso, parece que essas configurações, guardadas as devidas proporções, ainda são estigmatizadas, além de incorporarem associações com agressões e violência familiar, desrespeito, incapacidade moral para educar crianças e adolescentes, entre outros.

É complicado quando se fala em família porque hoje, as famílias estão totalmente desestruturadas, tem 7 ou 8 filhos cada um de um pai, quando mora com o padrasto, ele espanca e judia, como foi o caso de um aluno meu no ano passado; agora, hoje, o [cita o nome da escola] cresceu assim, porque a comunidade evoluiu sendo mais culta, vamos dizer assim.
(Professora AF - Escola M)

Uma das provas mais evidentes da existência de uma família é o viver junto sob o mesmo teto. Isso significa que a noção de casa implica compartilhar um determinado modo de vida, constituindo o que pode ser denominado de convivência familiar. Como afirma Sarti (2003), a família compreende a casa; a casa está, portanto, contida na família. Viver sob o mesmo teto, ao limitar o espaço da família, traz também em seu bojo a dimensão de sua complexidade, de seus encontros e desencontros; o fato de a família ser um espaço privilegiado de convivência não significa que não haja conflitos nessa esfera (Vicente, 1994).

Percebe-se que a partir das narrativas apresentadas pelos participantes dessa pesquisa, o tipo de família que a escola almeja encontrar é ainda muito idealizado e nos remete a analisar nos discursos dos entrevistados as dissonâncias e consonâncias sobre as configurações familiares que se mostram no cotidiano escolar. Assim, pode-se entender que a compreensão que a escola tem do que seja a família ainda está profundamente enraizada no modelo da família nuclear burguesa como norma. Nesse sentido, Santos (2006) observa:

Pode-se supor que, ao se aceitar o modelo da família burguesa como norma corremos o risco de compreender a família em qualquer época com base neste modelo, podendo ter sérias e graves implicações para a compreensão de outras pessoas que vivem num contexto diferenciado, nos esquecendo que tal modelo é histórico e culturalmente construído, aceitando

implicitamente, sem o mínimo de crítica, seus valores, regras, crenças e padrões emocionais, não levando em conta as concepções de família como algo que se transforma. (p. 29)

Assim, é possível apreender das narrativas dos participantes que não percebem o fato de que no cotidiano da escola essas novas configurações familiares são vistas de modo preconceituoso e são consideradas como a origem do “caos” sobre o qual a escola vive imersa. Ainda acusam as famílias que se organizam de modos diferenciados como tendo o “germe” das causas primordiais de todas as dificuldades que são apresentadas pelos alunos que não têm um bom desempenho escolar. Expressam em suas narrativas a compreensão equivocada de que essas novas configurações são desviantes do padrão preestabelecido de “famílias estruturadas” (Ribeiro, 2004). Nessa mesma direção, Pôster (1979) confirma essas ideias ao considerar que “a história da família é descontínua, não linear, e não homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos cada uma com sua própria história e suas próprias explicações” (p.100).

Nos últimos 20 anos, várias mudanças ocorridas nos planos socioeconômicos e culturais, pautadas no processo de globalização da economia capitalista, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando alterações em seu padrão tradicional de organização. Assim, não se pode falar de família, mas de famílias, para que se possa tentar contemplar a diversidade de relações que convivem na sociedade. Em relação ao binômio família e escola, podemos considerar “o plural famílias-escolas em virtude do reconhecimento de uma extensa gama de novas combinações de estruturas e valores familiares (recasamentos, casais homossexuais, família monoparental)” (Brandão, 2010, p. 647).

As ideias subjacentes nos argumentos apresentados pelos participantes desse estudo que se referem à família expressam o conceito predominante no imaginário social que é o da família como sendo um grupo de indivíduos ligados por laços de sangue e que habitam a mesma casa. No entanto, uma rápida incursão no cotidiano escolar faz-nos rever nossas concepções e considerar a família

como um grupo social composto de indivíduos que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa trama de relações.

Entretanto, é de fundamental importância considerar a dificuldade de se definir um conceito único e fechado de família, porque isso vai depender do contexto sociocultural em que ela está inserida. A família é, portanto, uma construção social que varia segundo as épocas, permanecendo, no entanto, aquilo que se chama de “sentimento de família” (Amaral, 2001), que se forma a partir de um emaranhado complexo de emoções e ações pessoais, familiares e culturais, que compõe o universo familiar. Os significados que compõem esse universo familiar são únicos para cada família, mas circula na sociedade nas interações com o meio social em que vivem.

Para Kaloustian e Ferrari (1994), a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados, transmitidos e transformados os valores culturais.

Nessa direção, Sarti (2003) considera que a família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento por meio do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Portanto, sua importância não pode ser considerada somente como funcional e seu valor não é meramente instrumental, mas sua identidade de ser social a constitui como parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo. Com relação a isso, precisamos considerar o quanto os discursos dos

professores são focados no valor instrumental e funcional da família, deixando de considerar o caráter do processo identitário que ela comporta.

Nos discursos dos participantes, é possível perceber que embora não compreendem com profundidade que cada criança possui uma família formada por um rico universo de experiências singulares (real e/ou simbólica), parece que percebem que as crianças são frutos de suas histórias e de suas vivências. Uma das professoras entrevistadas destaca em suas narrativas momento em que assume um “discurso professoral” nas reuniões de pais, por meio dos quais “ensina” as famílias que a educação acontece a partir da influência de modelos. Assim, precisam ser cuidadosos em termos dos comportamentos que emitem, uma vez que são “espelhos” para seus filhos, segundo o que considera essa professora. Em seu discurso, está subjacente a ideia de que os comportamentos dos filhos são reflexos desse modelo de comportamento dos pais. Parece que por acreditar que os pais são desorientados, ela resolve orientá-los, o que nos faz pensar que isso possa ser uma tentativa de recuperar o papel e a função da família e os valores que para ela são considerados como sendo os de uma família estruturada. No entanto, isso pode ser também um resquício de uma velha ideologia, que entendia que escola deveria também ser educadora dos pais.

Eu falo para os pais nas reuniões: “você são um espelho para seus filhos...” Os filhos se espelham em vocês! Então não adianta vocês dizerem: “não faça isso”, e “eu vou lá e faço”; eu procuro orientar os pais nas reuniões: “você tomem cuidado com suas ações e falas porque as crianças se espelham!” Então a criança vem para a escola e nós tentamos passar alguns valores para elas e lá na família deles não tem! Então compete também a nós, educadores, nos momentos que estamos com essas famílias, passar e conscientizar a importância que eles têm na educação, na saúde mental e física dessas crianças. (Professora AF - Escola M)

No entanto, precisamos considerar que a proximidade com a realidade de cada família defronta as pessoas com suas próprias questões familiares; toca em assuntos particularmente próximos à experiência pessoal de cada indivíduo; e, por isso, são assuntos cheios de significados afetivos, além dos cognitivos. Família remete a lembranças, moções, sentimentos, identidade, amor,

ódio, enfim, um significado ou vários para cada indivíduo. Assim, embora não seja o objetivo deste estudo explicitar tais dinamismos, não podemos deixar de considerar a presença dessas nuances, mesmo que implícitas, nas considerações que os participantes fazem a respeito de suas compreensões sobre a família e suas relações com a escola.

Eu sou muito maternalista. Por várias vezes, [...] [cita o nome do diretor da escola] e não só ele, mas outras pessoas também, chegam para mim e dizem: “AF não se envolva! Eu me envolvo muito com a vida deles e eu sofro com isso! No ano passado, eu tive uma aluna que nós encaminhamos para o conselho tutelar. Eu estive na casa dela por duas vezes buscando a mãe para vir na escola para falar com a assistente social! A aluna pedia ajuda para mim; com os olhos, pedia carinho. O dia que eu faltava ela não respeitava ninguém, ela só respeitava a mim, então competia a mim ajudar essa criança! (Professora AF- Escola M)

Cada pessoa tem sua própria representação de família – da família real e da família sonhada, da família vivida no cotidiano da escola, da sua família e da do outro –, representação essa ligada a concepções e opiniões, sentimentos e emoções, expectativas correspondidas ou não correspondidas. Portanto, faz-se necessário uma revisão por parte da escola quanto ao modo pelo qual atua, baseada numa estrutura de um modelo de família que é idealizado e normativo.

V. Considerações finais

As análises apresentadas neste trabalho, inseridas na temática das escolas eficazes, foram produzidas a partir de um recorte específico: as relações escola-família como um fator determinante da eficácia escolar, considerada sob o ângulo do êxito dos alunos na aprendizagem escolar. A perspectiva do trabalho foi investigar, a partir do ponto de vista daqueles que vivem a dinâmica da escola, notadamente professores e diretores, como ocorre esse processo. Buscou-se particularmente identificar, nos depoimentos obtidos, os fatores que, segundo esses profissionais, explicam o êxito e o fracasso escolar, em um contexto em que estão em jogo não apenas as avaliações internas das próprias escolas, como também as avaliações externas que recaem sobre a escola em seu conjunto.

A temática das escolas eficazes é ampla e complexa, tal como se procurou mostrar em várias partes desta dissertação. Os estudos que foram sendo realizados ao longo das décadas e em diferentes contextos acabaram por convergir para um aspecto importante: os fatores que fazem com que o processo de aprendizagem dos alunos ocorra com sucesso, entendendo, além do mais, que tais fatores nunca atuam de modo isolado, ao contrário, os autores são consensuais no entendimento de que tais fatores são interatuantes, combinam-se de modos diversos e são relacionados aos diferentes aspectos da vida institucional: à ação da gestão escolar, ao clima da escola, à formação dos professores, às práticas pedagógicas, à participação dos pais, entre outros.

Dentre esses diversos fatores já identificados pelas pesquisas realizadas, a análise dos dados coletados no presente trabalho apontou para a presença de três principais indicadores considerados de maior peso para os entrevistados no processo que leva à eficácia escolar no que se refere às aprendizagens dos alunos: (a) as práticas pedagógicas dos professores; (b) a influência das condições socioeconômicas dos alunos; e (c) a influência e a participação da família.

No que se refere à relação das práticas pedagógicas, evidenciou-se que as professoras atribuem a si a responsabilidade pelos resultados que obtêm. Disseram utilizar diferentes recursos

pedagógicos e uma abordagem contextualizada com os alunos, para que a aprendizagem aconteça e a eficácia seja garantida. Contudo, a utilização desses recursos parece ser descrita como uma ação que já está arraigada em suas práticas pedagógicas e já realizam sem grandes conflitos. No entanto, contextualizar a aprendizagem requer que esses profissionais tenham ou desenvolvam atitudes compreensivas e acolhedoras para com os alunos e entendam as necessidades e demandas que se fazem presentes no cotidiano destes, suas vivências, e administrem as incertezas de um fazer pedagógico que surge ao desenvolverem seu trabalho em direção ao aprendizado de cada estudante. As professoras mostram-se, ademais, convictas de que se faz necessário que as ações realizadas por toda equipe administrativa e pedagógica seja orientada pelo princípio de que cada aluno *pode e deve* aprender. Segundo elas, é essencial que as ações desenvolvidas por cada participante visem obter com plenitude o sucesso escolar de cada aluno.

Curiosamente, essa concepção pautada na convicção de que o aluno *pode* aprender parece trair-se quando se referem à influência das condições socioeconômicas dos alunos na aprendizagem. Os depoimentos obtidos deixam entrever que esses profissionais ainda são fortemente marcados pela ideia de que muitos alunos, por serem “pobres”, não aprendem. Alguns deles chegaram a se referir a esses alunos como “coitadinhos”. O que nos convida a refletir sobre a força das representações sobre a modelagem social do pensamento que ainda parece ser a base da fundamentação dos discursos presentes nas escolas.

Raczynski *et alii* (2003) observam que, para que ocorra a eficácia escolar, é imprescindível e indispensável que a escola conheça a realidade de cada aluno, pois somente dessa maneira é possível adequar os processos de ensino às características particulares de cada um deles. No entanto, para que isso ocorra, cabe ao professor acreditar que os seus alunos têm o direito de serem cidadãos letrados e que seu compromisso é elaborar estratégias pedagógicas que proporcionem a eles

condições de aprendizagens efetivas, independente do lugar que nasçam, vivam e das condições em que estão submetidos economicamente.

Essa concepção demanda, todavia, a construção de uma cultura escolar que incorpore o respeito às diferenças de aprendizagem de cada aluno, propiciando, assim, mudanças significativas e qualitativas no interior da escola. Entende-se que esse é um dos caminhos mais efetivos para que as escolas possam se tornar efetivas, o que significa ir em busca de uma tradução clara do *que e como* seus alunos podem e devem apreender dentro do espaço escolar.

No que diz respeito à influência e participação da família na aprendizagem dos alunos, os diretores e as professoras entrevistados entendem, de modo unânime, que boa parte da responsabilidade do sucesso escolar dos alunos recai sobre a família e de sua participação na vida escolar de seus filhos. Ao considerarem suas percepções sobre as famílias, principalmente as bases que fundamentam suas relações com a escola, esses profissionais reproduzem discursos de caráter hegemônico, normativo e idealizado. Parece, por isso, não levarem em consideração as implicações das mudanças sociais, culturais e econômicas que ao longo das décadas favoreceram a determinados segmentos da população a chegar, hoje, dentro da escola. Essas mudanças contribuíram para a formação de diversas configurações familiares, de desenhos e concepções diversas, cujas nuances estão subjacentes no modo de as famílias conceberem e se relacionarem com a escola, e no modo como acompanham, ou não, o processo de escolarização de seus filhos.

Tal diversidade faz supor que essas famílias têm muito a dizer sobre suas percepções acerca do processo de escolarização de seus filhos, principalmente no tange ao que a escola diz sobre elas e delas espera. No entanto, percebe-se que há aí um hiato ou, mesmo, um desencontro entre ambas as esferas. Uma reflexão sobre a uma possível superação dessas dificuldades permite pensar sobre a necessidade de a escola rever seus princípios, concepções, valores e expectativas sobre as famílias, pois estas precisam saber o que dela é esperado, para que assim seja possível a construção de redes

de interdependências que possibilitem ações mútuas, complementares e de corresponsabilidade no processo de produção das aprendizagens escolares que resultem na concretização da eficácia de suas práticas educativas.

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho nos levam a considerar que essa construção pode ser iniciada no momento em que a escola se propuser a elaborar, propor e organizar ações interventivas junto com as famílias, de modo a construir uma experiência de práticas e reflexões que possibilite:

- a) romper com a idealização de família, cuja abertura poderá se constituir em uma força na construção do processo de escolarização dos alunos, entendendo que esse processo de parceria poderá ser organizado de diferentes modos durante o ciclo de vida escolar dos alunos/filhos. Isso implica que a família seja percebida como um sistema aberto, vivo e em constante transformação;
- b) olhar a família em seu movimento, vulnerabilidades e fragilidades, ampliando o foco sobre ela no intuito de conhecê-la e reconhecê-la como uma instituição que também requer “cuidado especial” ao ser compreendida;
- c) trabalhar com a escuta da família – “dar voz aos pais” – sem emitir juízos de valor e preconceitos (pré-conceitos), na busca do reconhecimento e da compreensão de seu caráter heterogêneo e sua diversidade nos modos de pensar e agir;
- d) exercitar-se em não olhar para as famílias de forma fragmentada, ampliando a ideia de que o fazer pedagógico da escola se processa por meio das relações entre o conjunto de seus membros e os membros da família; reconhecendo, desse modo, que nessa proposta está contida a possibilidade de uma parceria que fortalece a construção do processo de escolarização.

Faz-se também necessário considerar a importância e mesmo a urgência de a escola propor-se a oferecer aos pais maior clareza a respeito das expectativas que têm sobre eles no que tange à participação na aprendizagem de seus filhos, das concepções de como entendem e compreendem as parcerias entre a escola e as famílias, bem como são percebidas as dissonâncias e consonâncias que consideram sobre as influências que eles possam ter nas atitudes, nos valores, nas práticas de cuidados e, principalmente do como orientam, acompanham e monitoram seus filhos no dia a dia da vida escolar.

Talvez seja necessário, também, rever a “estrutura escolar” para que a referida “desestrutura familiar” seja vista como formas possíveis de organização familiar, visto que cada família se organiza do modo que pode e em função de suas possibilidades e circunstâncias de vida.

Desse modo, tal como temos considerado, talvez seja possível romper com as amarras das práticas educativas, tanto das escolas quanto das famílias, possibilitando, assim, para ambas, desenvolver um olhar mais humano, mais digno e mais justo, de modo que escola e família venham a se tornar instituições interdependentes, e possam alterar o quadro de solidão dos alunos que se encontram nas malhas do insucesso escolar.

Nessa perspectiva, a concretização do processo de eficácia escolar impõe entender, compreender e vivenciar o fato de que

[...] cada escola é um mundo particular, tem uma história, tem e teve que superar problemas particulares, os alunos e suas famílias são particulares, o estilo de trabalho que têm é único. (Raczynski; Munõz, 2007, p. 64)

E que

[...] a história da família é descontínua, não linear e não homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos cada uma com sua própria história e suas próprias explicações. (Pôster, 1979, p.100)

Referências bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ALBERNAZ, A; FERREIRA, F. H. G.;FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, IPEA, v. 32, n. 3, p. 453-476.
- ALVES, M. T. G. **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. 2006. 202 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-Escola e estratificação escolar: o impacto da composição das turmas por nível de habilidades dos alunos. **Educação em Revista**, v. 45, p. 25-59, 2007.
- _____. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 527-544, 2008.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- AMARAL, C. C. G. **Família às avessas**: gênero nas relações familiares de adolescentes. Fortaleza: Ed. UFC, 2001.
- ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 33-42, 2007.
- ANGELUCCI, C. B. *et alii*. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARANCIBIA, V.; ÁLVAREZ, M. I. **Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico**. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1991.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman, LTC editora, 1987.
- BARBOSA, M. E. *et alii*. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Promoção dos ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, M. E. F.; BELTRÃO, K. I.; FARIÑAS, M. S.; FERNANDES, C. E.; SANTOS, D. **Modelagem do SAEB – 99**. Modelos Multinível. Relatório Técnico, Rio de Janeiro, 2001.
- BARRERA, S. **La educación campesina, testimonio de un conflicto cultural**. La Paz: UNICEF; Millán, 1995.

BARROSO, G. **Crise da escola ou na escola?** Uma análise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Disponível em <http://ww.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>. Acessado em jul. 2009.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, R.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Z. Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola. In: SANTOS, L. L. C. P et alii (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

BRANDI, S. *et alii*. **La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados**. Conocimiento escolar y cultura institucional. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2003**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Qualidade para a Educação Básica**. Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. *et alii*. **School social systems and study achievement: schools make a difference**. New York: Praeger, 1979.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. London; Henley: Routledge & Kegan Paul; New York: Basic Books, 1976.

BOWLES, S.; LEVIN, H. M. **More on multicollinearity and effectiveness of schools**. Journal of Human Resources, 3, p. 393-400, 1968a.

_____. **Determinants of scholastic achievement: An appraisal of some recent evidence**. Journal of Human Resources, 3, p. 3-24, 1968b.

- CANARIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto – Portugal, Porto Editora, 2005.
- CANO, F. **Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes**. Grados 3º, 5º (1993-1994). Bogotá: MEN, 1997.
- COLEMAN, J. S. *et alii*. **Equality of educational opportunity**. Washington: Office of Education; US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- COMBONI J. **La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia**. La Paz: Universidad Católica Boliviana, 1979.
- CONCHA, C. **Escolas efetivas em Chile**: estudo de 32 escolas exitosas em logros acadêmicos y de alta vulnerabilidade. 1996. Tese (Doutorado) - Pontificia Católica de Chile, Santiago de Chile, 1996.
- COTTON, K. **Effective schooling practices: A Research Synthesis 1995 update**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1995.
- CREEMERS, B. P. M. **The effective classroom**. London: Cassell, 1994.
- CRESPO, M.; SOARES, J. F.; SOUZA, A. M. The Brazilian National Evaluation System of Basic Education; Context, Process and Impact. **Studies in educational evaluation**, Estados Unidos, v. 20, p. 105-125, 2000.
- CUAUHTÉMOC GUERRERO, A. Referentes laboral y profesional en la construcción de la autoridad directiva. **Reportes de investigación educativa**. Proyectos seleccionados. I Equidad, cobertura y eficiência. Secretaría de Educación Pública, México, 1996.
- CUNHA, M. A. A. Escola, família e comunidade: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: SANTOS, L. L. C. P et alii (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).
- CURY, C. R. J. A Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em fevereiro de 2009.
- DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. **Creating accountability in big city schools**. 1991. (Urban Diversity Series ; n. 102).
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, Unesco, 1998.
- DORIA MEDINA, T. **El niño aymara frente a la educación castellanizante**. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 1982.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. Políticas educacionais e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L.F *et alii*. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Acessado em dezembro de 2008.

DRUCKER, Peter F.; **Managing the Nonprofit Organization**. Nova Iorque: Harper Collins Publishers, 1990.

ESPOSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUMES, M.M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, 13, p. 25-53, 2000.

EZPELETA, J. *et alii*. **Cambiar la escuela rural**. Evaluación del programa para abatir el rezago educativo. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 2000.

FILP, J. *et alii*. **La educación preescolar mirada desde la escuela**. Santiago de Chile: CIDE, 1984.

FRANCO, C.; BONAMIMO, A.; FERNANDES, C. **Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001**. Relatório Técnico INEP/MEC, mimeografado, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>. Acesso em: ago. 2008.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics Teachers, Reform and Equity: Results from the Brazilian National Assesment. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 38, n. 4, p. 393-419, 2007.

FERRÃO, M. E. *et alii*. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1-2, p. 112-130, 2001.

FREITAS, D. N. T. Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GAVIRIA, J. L. *et alii*. **Estúdio multinivel dei rendirnio acadêmico delos escolares brasilenos de 8'1 serie, l'1 grau y 3a serie dei 2" grau en matemáticas y português**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1997.

GAJARDO, M. **Reformas educativas em América Latina: balance de una década**. Preal, 1999. n.15.

GONZÁLEZ GALÁN, A. **Calidad, eficacia y clima en centros educativos**. Modelos de evaluación y relaciones causales. 2000. Tese (Doutorado) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2000.

HALLINGER, P. MUUPHY. J. *The Social Context of Effective Schools*. American Journal of Education, 94, 1986.

HERRERA, M.; LOPES, M. **Estudios comparativo de fe y alegría y escuelas oficiales** (Nacionales e Municipales). Caracas: Banco Mundial; CICE, 1992.

JENCKS, C.S. *et alii*. **Inequality**: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

JOWETT, S.; BAGINSKI, M.; MacDONALD, M. **Building Bridges: parent involvement in schools**. Windsor: NFER-Nelson, 1991.

KALOUSTIAN, S. M.; FERRARI, M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 1994. p. 11-15.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LAREAU, A. **Home advantage: social class and parental intervention in elementary education**. London: The Falmer Press. 1989.

_____. **Unequal childhoods: class, race and family life**. Berkeley, Los Angeles: University of Califórnia Press. 2003.

LEE, V; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, **Papers**, San Diego, 2004.

LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. The organization of effective secondary schools. In: DARLING-HAMMOND, L. **Review of research in education**. Washigton: American Education Research Association, 1993.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, PT: Universidade do Minho, 1998.

LÓPEZ, G.; NEUMANN, E.; ASSAÉL J. **La cultura escolar ¿responsable del fracaso?** Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1983.

MACEDO, R. M. S. (Org.). **Terapia familiar no Brasil na última década**. São Paulo: Roca, 2008.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School effectiveness**: a reassessment of the evidence. New York: McGraw-Hill, 1980.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYER, D. P. Measuring Instructional Practice: can policymakers trust survey data? **Educational evaluation and policy analysis**, v. 21, n. 1, 1999.

McBEATH, J. Making Schools More Effective: A Role for Parents in School Self-evaluation and Development Planning. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, **Papers**, New Orleans, 1994.

MILLÁN, M. **La eficácia en la educación escolar**. 1978. Tese (Doutorado) - Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Valencia, Valencia, 1978.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com famílias pobres**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MORALES, J.A. **Nutrición y rendimiento escolar en Bolivia**. La Paz: Universidad Católica Boliviana, 1979.

_____. **Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia**. La Paz: Universidad Católica Boliviana, 1977.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina, Editora Bertand Brasil, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Dulce Matos, 4ª Edição, Instituto Piaget, São Paulo, 2004.

MORTIMORE, P. Issues in school effectiveness. In: MORTIMORE, P. **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.

MORTIMORE, P. *et alii*. **School matters: The Junior Years**. Wells: Open Books, 1988.

MOSTELLER, R; MOYNIHAN, D. P. (Eds.). **On equality of educational opportunity**. New York: Random House, 1972.

MUÑOZ – REPISO, M. *et al*. **Calidad de la educación y eficacia de la escuela**. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos. Madrid: CIDE, 1995.

MURILLO, F. J. [Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf). **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. Acessado em abril 2009.

NOGUEIRA, M. A., G. Romanelle, *et alii*. Introdução. In: M. A. Nogueira, G. Romanelle, *et alii*. **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.9-15

NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. **Relação escola sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: Serbino, R. V. et alii (Org). **Formação de Professores**. Fundação Editora da UNESP, 1998.

PARO, V. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, L. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASTRANA, L. **Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica**. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1997.

PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. A. R.; AMORIM, E. P. (Orgs.). **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família**. Bauru: Edusc, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1990.

PERTIERRA RODRÍGUEZ, L.O. **El clima social y su influencia en el rendimiento académico**. Aspectos psicopedagógicos. 1989. Tese (Doutorado) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1989.

POSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

RACZYNSKI, D. *et alii*. **Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. (2003). Disponível em http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas. Acessado em ago. 2008.

RACZYNSKI, D.; MUNÓZ, G. Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2007, v. 5, n. 3.

RIBEIRO, D. de F. **Os bastidores da relação família-escola**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Rodríguez, N. (1998). **Estilos de dirección en escuelas venezolanas**. Documento inédito. Caracas: UCV. Rodríguez Pérez, A. (1984). Algunos factores de la ineficacia docente. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

RODRÍGUEZ PÉREZ, A. **Algunos factores de la ineficacia docente**. 1984. Tese (Doutorado) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 1984.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. p. 258-259.

RUTTER, M. *et alii*. **Fifteen thousand hours – secondary schools and their effects on children**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SAMMONS, P. **School effectiveness**: coming of age in the twenty-first century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

SAMMONS, R.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P. **Forging links**: effective school and effective. Departments. London: Paul Chapman, 1997.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, E. P. **Key characteristics of effective schools: a response to “Pedding Feel Good Fictions”**. Forum 38, 1996.

_____. **Key characteristics of effective School**: a review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, J. L. **Transformando “nós” em laços**: um estudo compreensivo dos valores parentais nas práticas educativas em famílias de baixa renda. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SANTOS, J. L. Valores familiares e educação dos filhos na contemporaneidade. In: MACEDO, R. M. S.. (Org.). **Terapia familiar no Brasil na última década**. São Paulo: 2008. p. 169 - 179.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p.1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em fevereiro de 2009.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. **The foundations of educational effectiveness**. Oxford: Pergamon Press, 1997.

SCHMELKES, S.; MARTÍNEZ, F.; NORIEGA, M. C.; LAVÍN, S. **Calidad de la educación y gestión escolar**: un estudio de caso. México: SEP-Fondo de Cultura Económica, 1997.

SEGUEL, X.; CORREA, M.; DE AMESTI, A. Pauta de observación de practicas docentes. Estudio de sus características psicométricas. Psykhe, 2005, p. 103-110. Acessado em dezembro de 2009.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SMITH, M. S. Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. In: MOSTELLER, E.; MOYNIHAN, D. P. (Ed.). **On equality of educational opportunity**. New York: Vintage Books, 1972.

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

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

SOARES, J. F. et alli. **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB 2001**. Belo Horizonte: LME-ICEX-UFMG/ GAME-FAE-UFMG, 2002.

SOARES, J.F.; SÁTYRO; N. G. D.; MAMBRINI, J. **Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do SAEB – 1997**. Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME; LME; PROAV, 2000.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, R. M. O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: n. 24, jul./dez. p. 69-117, 2001.

SUBIRATS, J.; NOGALES, I.; GOTTRET, G. **Proyecto de escuelas multigrado**. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 1991.

TIRAMONTI, G. **La escuela em la encrucijada del cambio epocal**. Educação & Sociedade, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>. Acessado em set. 2007.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive**. In: Bittar, H.A.F. [et alii] – **Ideias 30: Sistema de Avaliação Educacional**. São Paulo, FDE, 1998.

UNESCO. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional**. Santiago de Chile, 2003.

_____. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, sept.2002

VACCARO, L.; FABIANE, F. **Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socio-económico bajo: el caso del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas pobres**. Proyecto Fondecyt nº 1930323, 1994.

VALIENTE, T.; KUPER, W. **Lengua, cultura y educación en el Ecuador**. Quito: Abya-Yala, 1998.

VERA, M. M. **Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia**. Programa de Posgrado en Economía ILADES; Georgetown University. 1998. Monografía (Graduação) Economics. Santiago de Chile, 1998.

VERHINE, R. **Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 35, p. 107-122, 1998.

VICENTE C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 1994. p. 47-59.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares - Algumas condições de possibilidade.** In: M. A. Nogueira, G. Romanelle, *et alii.* Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIRREIRA, R. **Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana.** La Paz: Universidad Católica Boliviana, 1979.

ZAGO, N. **Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar.** In: M. A. Nogueira, G. Romanelli, *et alii.* Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.17-43

ANEXOS

ANEXO I
1º. Roteiro de Entrevista

1. Por que a escola optou por fazer a Prova Brasil em 2005 e 2007?
2. Essa escola já apresentava esse perfil de bom desempenho antes da instituição dessas avaliações?
3. A que você atribuiu o sucesso dos alunos alcançados nessas avaliações externas?
4. Como você lida com os efeitos negativos das limitações de ordem (econômica, cultural, social, material) que são impostas a sua escola?
5. De que modo você sente as influências do contexto externo à escola sobre o desempenho escolar dos alunos (família, bairro, igreja)?
6. E na prática do ensino de cada professor em sala de aula, isso ocorre? De que modo?
7. Diante de situações e casos de baixo desempenho escolar, o que a sua escola faz para melhorar a situação de aprendizagem desses grupos de alunos?
8. Como você olha para os alunos mais lentos, de baixo rendimento e com problemas de indisciplina?
9. Que tipos de intervenções a escola realiza com esses alunos?
10. Nesta escola, há diferenças significativas de desempenho escolar de um mesmo aluno em Português e em Matemática?
11. A que você atribuiu à aprendizagem diferenciada dos alunos nesses componentes curriculares?
12. Como você acredita que a postura pedagógica dos professores desta escola seja um fator determinante da eficácia escolar?
13. Segundo seu ponto de vista, quais são as influências da presença dos pais na aprendizagem dos alunos?
14. A contribuição dos pais auxilia na ação da efetividade da sua escola?
15. Você acha que eles confiam no trabalho escolar da escola?
16. Que aspectos a sua escola valoriza no estabelecimento de uma relação mais próxima com os pais visando à aprendizagem dos alunos?
17. Gostaria que falasse sobre as expectativas com relação ao futuro dos alunos dessa comunidade escolar.

ANEXO II

2º. Roteiro de Entrevista

1. Gostaria de saber, inicialmente, um pouco sobre sua experiência na área de educação: ano de formação, tempo de magistério, experiência docente nessa escola.
2. Como professora, o que você considera ser uma boa escola?
3. Você percebe essas características na sua escola?
4. O que a escola poderia fazer para que essas características acontecessem efetivamente?
5. De que maneira você percebe a participação da família na vida escolar dos seus alunos? Como a participação influencia a aprendizagem deles?
6. Esse seria um dos fatores que você atribui aos bons resultados alcançados pelos alunos na avaliação externa da Prova Brasil?
7. E quais seriam os outros fatores?
8. Como você acredita que esses fatores podem ser desenvolvidos na escola?
9. Como percebe que são organizados os critérios de avaliação na escola?
10. O que você atribuiu o bom desempenho dos alunos na avaliação externa durante o tempo que você esteve trabalhando com os alunos da 4ª série?
11. Como você vê a influência dos fatores sociais e econômicos no desempenho da aprendizagem dos alunos?
12. O que você acha que ajuda os alunos a terem bom desempenho escolar apesar das situações adversas (intempéries) que eles enfrentam?
13. Os alunos da escola contam com ajuda de algum agente externo da comunidade (igreja, ONGs, centros comunitários, outros) que contribui para a aprendizagem escolar deles?
 - a. Quais são e o que fazem?
 - b. Como você vê o efeito dessa participação na aprendizagem dos alunos?
 - c. A escola se relaciona com esses agentes? E como é essa relação?
14. Como você percebe que acontecem as relações interpessoais dos integrantes da equipe da escola?
15. Como você percebe as influências das relações interpessoais da equipe gestora para a atuação do trabalho pedagógico dos professores nas salas de aula?
16. Elas produzem alguma influência no desempenho escolar dos alunos para que ele seja mais satisfatório? Quais?

17. Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico, você participou? Essa elaboração é retomada?
18. Como desenvolve o seu trabalho na sala de aula para que os alunos alcancem bom desempenho?
19. Exige uma pressão para que você realize esse tipo de trabalho?
20. Como você vê e percebe que a escola vivencie esse processo de avaliação externa?
21. Como você prepara os seus alunos para essas avaliações externas?
22. Como você acha que deveria ser trabalhado os resultados da avaliação externa pela escola?
23. Você percebe se há relação entre desempenho dos alunos e qualidade do ensino?
24. Quais são as suas expectativas sobre o desempenho futuro dos seus alunos?

ANEXO III

Entrevista com diretor da Escola M

Entrevistado: Diretor WM – Escola M

Entrevistadora: MB

MB: Primeiramente, seu WM eu gostaria que o senhor falasse sobre a sua formação.

WM: A minha formação: a primeira faculdade eu terminei em mil novecentos e setenta e dois. Nessa época eu bacharelei em Ciências Físicas Biológicas e posteriormente em oitenta e dois eu fiz pedagogia. Depois eu fiz Matemática. Depois eu fiz uma complementação, isso bem antes, em mil novecentos e setenta e quatro também na Universidade de Mogi das Cruzes em Biologia. Eu tenho quatro licenciaturas plenas. É a minha formação. Sou Biólogo, Matemático e Pedagogo e tenho no início da minha carreira licenciatura em Ciência. É essa minha formação literária nesse transcorrer desses anos todos.

MB: Fale um pouco sobre a sua experiência na educação.

WM: Bem, em mil novecentos e sessenta e nove eu comecei a faculdade e nesse período eu comecei a dar aula em cidades vizinhas da faculdade onde eu fazia e gostei. Comecei a gostar da coisa. Nessa época eu pertencia a Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo. Eu era militar, nessa época. Em mil novecentos e setenta e três eu entrei pra valer mesmo na carreira do Magistério e fui até o ano dois mil, aonde eu aposentei. Trabalhei vinte e seis anos em escola particular. Nesse período todo, durante esses vinte e seis anos, dezesseis anos como administrador de escola, como diretor de escola e paralelamente como professor de matemática na escola F. D. por onde eu permaneci vinte e seis anos. Aposentei na Rede Pública do Estado de São Paulo, em quinze de setembro de dois mil e um. Nessa mesma época eu ingressei na Rede Municipal como vice-diretor na EMEF R. F. T. por onde eu permaneci onze meses. Em dois mil e dois eu já ingressei como diretor inaugurando uma unidade nova que foi a EMEF A. R., no município. Em dois mil e cinco eu vim para cá aonde eu permaneço até hoje. A minha carreira como administrador já é desde mil novecentos e oitenta e cinco até hoje como diretor, e a minha vida foi de escola. Vinte e quatro horas mexendo com escola.

MB: E nesse período todo, o que o senhor considera ser uma boa escola?

WM: A boa escola é aquela que atende bem o seu cliente, o aluno. O aluno é a razão da escola. Eu sempre digo o dia que acabar o aluno, vai acabar a profissão de professor, de diretor, enfim, dos profissionais da educação. O cliente nosso essencial é o aluno. O atendimento de primeira classe tem que ser para o aluno, porque você atendendo bem o aluno, paralelamente você está atendendo bem a comunidade, o pai não vem questionar o trabalho da escola porque o seu filho está sendo bem atendido. Esse é o projeto de administração que eu sempre coloquei em pauta e graças a Deus tem dado certo. Por quê? Porque pra administrar uma escola, você tem que ver de um modo geral, o todo da escola, desde a parte pedagógica, a estrutura física da escola, a limpeza da escola, o corpo administrativo, o corpo de apoio, o docente. E se tudo isso está correndo bem, significa o seguinte, que o aluno está sendo bem atendido. E o ideal, o ideal de tudo isso é a assiduidade do docente, porque se você trabalha em uma escola aonde o profissional falta muito, a escola deixa a desejar porque você não tem o profissional em sala de aula. E em outras circunstâncias muitas vezes, o professor substituto não é aquele professor que sabe dos problemas da sala, então ele cobre a sala naquele dia por uma eventualidade da falta do professor titular da sala. Não é a mesma coisa. Nunca

é a mesma coisa. O titular é o responsável principal, e a assiduidade dele é fundamental na escola. É isso que faz com que a escola tenha um bom desempenho. Sem essas situações, dificilmente você vai alcançar o bom desempenho pedagógico na unidade escolar.

MB: E o senhor atribui esse fator de assiduidade dos professores, como um dos fatores para um bom desempenho da escola?

WM: Certamente. A assiduidade dos titulares de sala é fundamental no desempenho dos alunos. O que ele tem, em primeiro lugar, ele sabe quem é o aluno, o que o aluno precisa e as particularidades da vida do aluno. Sabe o dia a dia da sua sala de aula, então o desempenho é total quando o professor tem uma assiduidade. Isso é fundamental na escola. Isso é o ponto de partida para que a escola tenha um bom desempenho.

MB: Como é que o senhor percebe a participação da família na aprendizagem e no desempenho dos alunos?

WB: A família é o seguinte: a escola dá ampla liberdade para que a família venha à escola no momento que ela tem disponibilidade. Porque além das reuniões bimestrais, o pai, a mãe ou o responsável pelo aluno tem a liberdade de vir à escola no momento em que ele pode. Por que eu digo isso? Porque essa escola aqui é uma escola diferenciada. A nossa escola atende a comunidade no momento que eu abro o portão, às sete horas da manhã e no momento que eu fecho o portão, as vinte e duas horas no final do período. Então eu atendo particularmente o nosso pai, a nossa mãe, nessa unidade, mais ou menos catorze horas, porque algumas escolas, algumas não, a maioria das escolas, atende duas horas no período da manhã e duas horas no período da tarde. E o pai só pode vir na escola na hora que ele tem tempo. Não é a hora que a escola quer, é a hora que ele pode. E aqui é uma escola diferenciada. Eu digo diferenciada por quê? Porque eu nunca tive reclamação de atendimento na secretaria. Essa é a virtude da escola, pois tem um diferencial no atendimento à nossa comunidade. Então a nossa comunidade está sempre a par de tudo que acontece aqui na escola. Quando ela tem um problema com o seu filho, principalmente em produção de leitura ou de escrita, ela tem liberdade de conversar com o professor no ponto exato, discutir e ver o que é melhor para o desenvolvimento do aluno. E nos HTPCs que são de segunda e quinta-feira que nós também atendemos a nossa comunidade. Então o atendimento aqui é no momento que a escola está aberta, o pai tem ampla liberdade para vir à escola e buscar assim o que é interessante para ele para o melhor do seu filho.

MB: Esse seria um dos fatores que você atribui pra que os alunos tenham um bom desempenho. O senhor atrela isso ao desempenho da Prova Brasil?

WM: Com certeza! Tudo isso, o rendimento, no final, é consequência de tudo isso. Exemplo: do trabalho do professor, do trabalho pedagógico do nosso coordenador, enfim, de tudo que é feito na escola. Desde a parte da alimentação adequada para o aluno, a entrada que a gente dá aqui para o aluno, café da manhã, depois vem o recreio que é o seu almoço, fruta constante, então, a alimentação ajuda na produtividade do aluno. Porque muitas vezes esses alunos não têm uma alimentação adequada na sua casa. Cada um tem o seu sistema de vida, e muitos deles buscam a alimentação adequada aqui na escola. Isso é um dos alicerces que ajuda também no rendimento final do aluno. E a tendência dessa unidade é melhorar, é melhorar. Eu acredito que de ano para ano nós temos alcançado aqui um rendimento gradativo. Então, no início da minha administração aqui, nós tivemos dificuldades. Eu peguei essa escola em uma situação assim, difícil em alguns sentidos, de material pedagógico, de material de limpeza, enfim, em tudo, não existia esse tipo de material. Hoje a nossa unidade, só pra você ter um idéia, eu tenho material pra dois mil e dez, sem receber nada, até terminar mais ou menos, até julho de dois mil e dez. Eu abasteço a escola pra ter um

desenvolvimento de atividades durante dois mil e dez, sem preocupação. Porque mesmo que o município, a prefeitura não abasteça adequadamente a escola, a escola faz por onde abastecer os nossos alunos na reserva que nós temos aqui, porque eu tenho reserva de material didático, reserva de material de limpeza, enfim, tudo, de tudo um pouco, sulfite que nós usamos muito para o trabalho do aluno. Só para a senhora ter uma idéia, o aluno aqui ele não gasta um centavo, em nada, desde seu uniforme, até a mochila, o material escolar que ele recebe, ele é isento de tudo, então, em muitas vezes, alguma atividade extra, a escola também banca para o aluno e também para o professor. Isso facilita o aluno, ele procura por outro lado, é, compensar aquilo que a escola faz pra ele. Então de que forma ele vai compensar? No seu rendimento escolar. Essa é a razão de o aluno ter o rendimento escolar bom e satisfatório. Agora, eu tenho também aqueles alunos que não alcançam o rendimento escolar desejado, isso faz parte da unidade, nem tudo são flores, mas, enfim, a nossa unidade tem um bom desempenho na maioria dos nossos alunos.

MB: E o senhor atribui esse mau desempenho desses alunos a fatores sociais econômicos? Que relação que o senhor estabelece?

WM: Eu digo até genético. Porque o aluno quando ele já vem de um berço inadequado, influi no seu rendimento escolar na escola. Isso é fato assim, concreto. O que acontece? Já é da estrutura que o aluno adquiriu desde seu nascimento até a fase escolar. Isso influi no seu rendimento quando ele começa a partir dos quatro anos, na educação infantil e a partir dos seis anos no ensino fundamental. E a gente vai procurando moldar essa situação. Eu tenho aluno aqui, que hoje, por exemplo, ele está na terceira série e a gente tem dificuldade em adquirir dele um bom rendimento porque ele é um aluno, por exemplo, especial, um aluno de inclusão. Isso dificulta o rendimento paralelo dele com a sua vida na sua casa e com a sua vida social aqui na escola. É um trabalho que a gente faz aqui com os nossos alunos de inclusão. Agora, não é só o aluno de inclusão, existem outros alunos também, que não tem deficiência nenhuma, mas o seu rendimento não é um rendimento desejável. E a gente vai fazer a compensação aonde? Com o SAP, com o reforço, nós temos dois professores de reforço. Como é que funciona isso? O professor que trabalha de manhã, ele atende os alunos que tem dificuldade que estudam no período da tarde. O professor de reforço que trabalha à tarde atende os alunos que estudam no período da manhã. A gente faz esse paralelo e tem dado resultado. O resultado é satisfatório e a gente tem adquirido assim um bom aproveitamento.

MB: E como é que o senhor percebe que esses fatores sociais e econômicos atuam sobre a escola? Como é que o senhor percebe que a escola lida com esses fatores externos sociais e econômicos?

WM: Pelo fato da gente ser uma escola da periferia, nós estamos situados aqui, na, a última escola da cidade. A gente faz divisa com outros municípios e a Secretaria de Educação do Município é uma das Secretarias mais bem estruturada. Eu digo sem medo de errar. É uma das melhores Secretarias do Estado de São Paulo. Sem medo de errar. Eu já estou nessa Secretaria a oito anos, e nesses oito anos eu vi dois prefeitos com trabalhos distintos, um prefeito do partido do PSDB e outro prefeito do partido do PT. Eu posso fazer uma comparação do trabalho dos dois e isso, paralelamente influi na escola. Por outro lado, eu nunca cobre do pai ou da mãe situações, por exemplo, quando a gente tem um passeio, ou seja, se eu faço um passeio que o pai tem que pagar a porcentagem de participação é muito grande. Então eu acho que a nossa comunidade, mesmo na situação onde nós estamos aqui sendo a última escola da cidade, eu digo que é uma situação boa. Eu vejo a maioria dos pais aqui, são donos das suas residências. Isso é um fator primordial porque eles não ficam mudando. E aqui é uma região que não tem favela, a favela que existe aqui nas mediações, mas eu não tenho dificuldade com os pais, com os responsáveis desses alunos. Então, se a dificuldade atingir um por cento ou meio por cento é muito, que não é nada na escola, isso não afeta a

produtividade da escola. Então, o que eu posso dizer pra senhora é o seguinte, eu acho que a nossa comunidade aqui, é uma comunidade que vive bem, na medida do possível é uma comunidade que vive bem, porque quando a gente precisa dela a gente é correspondido em todos os sentidos. As nossas reuniões aqui eles participam assim oitenta, noventa por cento da presença dos pais em dias de reuniões. Então eu acredito que é uma sociedade assim que tem uma situação de vida plausível, uma situação de vida assim, boa, mesmo morando onde nós estamos, porque aqui é um bairro diferenciado, mesmo sendo a última escola da cidade, mas é um bairro diferenciado. Nós não temos aqui todas as infra-estruturas, mas a gente na medida do possível foi adequando o sistema de trabalho aqui. Eu implantei meu sistema de trabalho nessa unidade, ele tem dado certo. A gente procura atender a comunidade da melhor forma possível. Eu tendo vaga, eu não quero saber onde o pai mora, principalmente quando se trata de aluno de inclusão. Só pra senhora ter uma idéia, eu atendo aluno aqui de diferentes municípios. Quando o pai procura essa unidade é porque ele tem uma informação de que a escola atende bem. Então, eu procuro na medida do possível atender esse pai, quando eu tenho vaga, e mesmo quando se trata de inclusão eu não tendo vaga, eu dou um jeito pra poder incluir esse aluno na nossa unidade. Então eu acredito que são essas situações que faz com que a escola tenha uma reciprocidade da nossa comunidade boa e ao mesmo tempo atendimento da escola para a nossa comunidade. Então um ajuda o outro, e quando a gente precisa da comunidade nós somos atendidos.

MB: E como é que o senhor percebe o desenvolvimento do trabalho docente?

WM: Existe um velho ditado, onde tem gente tem barulho. Quando você tem um grupo de professores que quando a maioria gosta da vida, que tudo que vai fazer precisa gostar da vida, e essa vida é o aluno, a produção é boa. Agora, são isso que eu tenho aqui na nossa unidade, os nossos professores aqui, eles compreenderam a situação da escola, compreenderam a situação da maneira que foi implantada e abraçou a causa. Vestiram a camisa da escola. Eu tenho um grupo de docentes aqui, apesar de esse grupo docente mudar constantemente, de ano para ano, eu tenho dado muita sorte na administração, de receber aqueles docentes novos com a mesma qualidade de trabalho dos docentes antigos da nossa unidade. E chegando aqui, ele percebe, ele percebe, na primeira semana, na segunda semana, ele vai observando. O bom profissional primeiro ele vai observar o que a escola executa e depois ele vai colocando em prática aquilo que ele tem, assim, já dentro de si, juntamente com a parte pedagógica que a escola implanta. Então, são essas situações que os professores gostam, porque se a implantação da escola, não fosse uma implantação, assim, plausível, o que ia acontecer? Divergência de atitudes por parte dos docentes. Então, o rendimento do aluno, lá no final do ano, não ia ser satisfatório. São essas situações que eu sempre digo que é o professor. Quando ele chega à unidade de ensino, o professor novato, ele vai observar e conversar com os professores que já estão na unidade, de como é a escola, a estrutura da escola, o que a escola faz pra ele poder colocar em prática o seu trabalho. A comunicação é o ponto de partida, isso é fundamental. E essa comunicação é professor com professor, administração com professor, enfim, com todo mundo que trabalha na escola. Eu tenho hoje nessa unidade oitenta e dois funcionários entre professor, diretor, coordenador e pessoal de apoio e a cozinha. Então, é uma empresa, e pra você administrar uma empresa, você tem que conhecer bem uma escola, conhecer tudo, tudo da escola. É por isso que muitas vezes eu trabalho aqui de manhã, à tarde e a noite. Eu gosto daquilo que faço. Isso está dentro de mim mesmo e isso faz com que o professor tenha sim uma confiança na escola porque ele vê que o diretor da escola é um diretor presente. Isso é fundamental. Estar todos os dias na unidade, estar presente nas dificuldades quando o professor tem, quando o professor precisa de alguma coisa ele encontra o diretor, imediatamente ele é atendido. Se não é atendido na hora, é atendido no outro dia, a solução está pronta. É essa atitude que eu gosto de colocar em prática. E eu não tenho medo de dizer o

seguinte, nessa unidade, tudo que o professor precisa, ele tem. Tudo. Mesmo que seja uma agulha, um botão um carretel de linha, ele tem.

MB: Como o senhor coordenou a elaboração do projeto político pedagógico?

WM: Olha, o PEPI da escola foi desenvolvido com a ajuda de todos componentes dessa unidade, administração, corpo docente, corpo discente e os profissionais de apoio da nossa unidade escolar, todos participaram e com a ajuda também do Instituto Paulo Freire onde nós participamos de várias reuniões onde eles davam as diretrizes para que nós colocássemos em prática na nossa unidade de ensino para que o PEPI da nossa unidade chegasse ao seu resultado final. E foi assim a nossa participação. Nós tivemos a ajuda do Instituto Paulo Freire, paralelo com a Secretaria de Educação do Município e a gente quando necessita de uma ajuda, de alguma coisa que nós estamos com um ponto de interrogação, com dúvida, a gente pede ajuda aos nossos supervisores ou a alguém do Instituto Paulo Freire que assessora as unidades escolares. Isso é fundamental, então, no projeto pedagógico para que ele tenha êxito. E qual é a parte principal do projeto pedagógico? É o aluno. Tudo movimentando o aluno. E foi assim. E a gente coloca em prática nossas atividades extraclases. E a participação da comunidade também ajudou na elaboração do projeto político pedagógico. E com muito trabalho e muita dedicação para que chegasse a um ponto positivo e tivesse êxito. Porque montar um projeto e chega ao final do ano e você não vê a produção daquilo que você espera, existe a frustração nesse sentido. Mas graças a Deus, aqui nós temos muita sorte porque todo mundo aqui é empenhado em desenvolver o melhor. Isso, quando eu digo todo mundo, é todo mundo da escola, sem exceção. Quem chega e quem nunca veio nessa unidade de ensino tem uma impressão diferente, porque nós que ficamos o dia a dia aqui, não tem um comparativo das outras unidades escolares. A gente vive a nossa unidade, eu não vivo as outras, então a gente não sabe como é que funcionam as outras unidades. Agora, quem vem de fora, e que já passou em outra unidade, ele tem um comparativo. Aí ele começa a dizer. E os projetos nossos aqui são implantado pela Secretaria da Educação do Município. Eles têm dado resultados. Uns mais, outros menos, mas enfim, o resultado sempre é positivo. É isso que faz com que a escola tenha um bom desempenho.

MB: Vocês têm alguma ajuda externa além do SAP, como ONGs, que auxiliam a escola no desenvolvimento do aprendizado do aluno?

WM: Ah sim! Eu tenho umas ONGs aqui que ajuda a gente na nossa inclusão, é, e isso facilita também o nosso trabalho, o SOS S. M., a comunidade aqui do S. M. da Igreja, existe outros, outras ONGs, não lembro o nome no momento que me ajuda na inclusão, principalmente na inclusão neurológica dos nossos alunos. Isso facilita o nosso trabalho. E o que é melhor, algumas ONGs chega até a dar curso paralelos, para nossos professores, que trabalham com alunos com deficiência neurológica para que ele possa colocar aquilo que ele aprende nos cursos em prática na sua sala de aula. Isso facilita o trabalho. E, a gente dá ampla liberdade para que o professor participe desses cursos. Tem dado certo. Essas ajudas têm dado certo. Essas ajudas são bem vindas e o SAI também colabora muito conosco e isso tem dado resultado positivo. E as nossas inclusões aqui, são inclusões que vem desenvolvendo gradativamente, chega de um jeito e termina de outro jeito. Só que no término, é um término positivo onde o rendimento a gente vê, é assim, um rendimento que está no olho da pessoa e a própria família sente isso, que a criança teve um rendimento satisfatório no período que permaneceu na nossa unidade.

MB: O que você acha que a escola poderia fazer, além do que ela já faz para que esses alunos tenham melhor desempenho?

WM: Respondendo a sua pergunta, é ter paciência. Porque a paciência nossa é colocada em prática todo dia. Os alunos que nós temos com maiores dificuldades, a gente tem que ter paciência com esse

aluno, para que ele mesmo com as suas deficiências atinja alguma coisa de bom. A gente não vai chegar a um rendimento satisfatório naquilo que a gente pretendia, mas agente chega a um rendimento adequado de acordo com a situação do aluno, porque ele tem um nível e o nível dele ele tem uma situação que ele não atinge. A gente tem que ter noção, que o rendimento dele tem um final, e o final dele não é igual um final de um aluno normal. Ele atinge o máximo dele. É aquele que muitas vezes o máximo significa que ele não vai ler corretamente, não vai escrever corretamente, não só no momento da educação fundamental, e isso na vida toda. Então, é o nível que ele tem, não importa se ele vai fazer de quinta a oitava no futuro, ele vai continuar na mesma situação e quando na fase adulta também. Por quê? Porque o sistema neurológico desse aluno é um sistema que tem uma infra-estrutura de um atendimento assim no máximo ele pode adquirir, ele não tem aquele estágio final de um aluno normal. A gente tem consciência disso quando a gente tem um aluno que a gente quer o melhor dele e a gente não consegue devido a sua deficiência genética. A gente sabe e está ciente de que se pode fazer o máximo para esse aluno, e o máximo, muitas vezes não é o que o pai e a mãe queriam. Porque tem pai e mãe que quer ver o aluno com deficiência lendo e escrevendo. Só que o pai não tem consciência e só vai ter consciência alguns anos depois quando ele vê que realmente o seu filho está em situação assim já definida e o resultado final não vai passar daquilo. Se ele está consciente disso, aí que ele, a sua adrenalina, fica assentada, aí ele fala: - Bom, estou consciente de que o meu filho pode render, então, ele puxa o freio de mão e vai procurar trabalhar com o seu filho naquilo que ele pode fazer, e não procurar colocar coisas novas porque sabe que não vai ter resultado, Ele tem que ter consciência desse fato também, isso é muito importante, nos dois lados, tanto dentro da escola como na família e pra atingir isso, leva algum tempo, porque muitas vezes a família acha que a criança não tem nada. E a escola, por outra situação, ela também, não tem como assim analisar a criança, só depois de algum tempo que você vai vendo a deficiência da criança, convivendo com ela. E aí a gente tem já um poder de análise e começa a colocar em prática aquilo que é melhor pra ele.

MB: Mesmo esse aluno, que não é de inclusão que não atingem progressos na aprendizagem, poderia ser considerada essa explicação que você deu?

WM: Também, o aluno normal, que não atinge o rendimento satisfatório. Por que ele não atinge? É chato dizer o seguinte, que muitas vezes, o pai, eu sempre falo que isso é estrutura de berço, e os defeitos que esse aluno tem, é defeito implantado desde o seu nascimento até a fase escolar. Se ele começa e não tem limite, ou seja, todo aluno que não tem limite, todo o seu problema desafia na escola. É outro trabalho. Você tem que fazer com que esse aluno, mudar esse aluno para que ele tenha um bom desenvolvimento, isso não vai acontecer do dia pra noite, leva algum tempo, muitas vezes ele termina a fase de educação infantil e chega ainda, como alguns problemas no primeiro ano no ciclo de nove anos. A gente continua com esse trabalho, é uma minoria, é uma minoria, mas nós temos esses alunos, não só essa unidade como todas. Isso faz parte. A maioria da nossa sala de aula aqui é heterogênea, tem todo tipo de aluno. O aluno com as suas deficiências é uma minoria, é uma minoria, então facilita muitas vezes o desempenho do aluno. Então, para que você tenha uma idéia, das trinta e quatro salas que nós temos na nossa unidade no período diurno, os alunos que tem assim, as suas dificuldades, de maior intensidade é meio por cento da nossa clientela. Então, em uma sala de trinta e cinco alunos eu tenho dois, no máximo três alunos com uma dificuldade mais intensiva. Quando chega na quarta série, o índice de reprovação é muito pequeno, porque a gente faz um trabalho de base desde o primeiro ano, porque esse é o intuito da escola. Não adianta querer resolver o problema lá na quarta, você tem que resolver o problema no início, esse é o ponto de partida. Eu me preocupo bastante, na época em que o professor vai pegar a sua sala, com os professores que vão trabalhar com os primeiros anos, com a alfabetização. Como é que eu faço a minha atribuição. Eu converso com o professor e digo sempre assim pra ele: - O que você quer? O

que você pretende? O que você gosta de trabalhar? Ouço o que o professor diz e eu falo: - Que série você quer então trabalhar, escolhe. Se eu tenho a sala, já coloco pra ele na hora. Agora, muitas vezes, ele quer um primeiro ano, eu já não tenho essa sala pra dar pra ele, assim ele vai ter outras opções e nessas outras opções, ele vai ver o que é melhor para o trabalho dele. É dessa maneira. O professor tem aqui, ampla liberdade, eu coloco isso em prática, ampla liberdade para escolher a sua sala de trabalho durante o ano letivo. Por que eu faço isso? Porque o desempenho dele vai ser melhor. E quando acontece do desempenho não ser satisfatório, a gente já começa a perceber logo no primeiro bimestre, mais tardar no segundo e ali a gente conversa com o professor, porque muitas vezes não está dando certo e aí a gente procura, faz uma mudança, a gente tem essa liberdade, até o professor fala: - Ó, eu errei, não é essa série que eu pretendia, achei que ia dar certo e não está dando. A gente procura outra atitude pra melhorar. A gente não pode errar com o aluno. Isso não pode acontecer em unidade nenhuma. A gente sempre procura acertar.

MB: E essa autonomia você tem perante a secretaria? O processo de atribuição do o professor de atribuição não é pré - definido por classificação?

WM: É, classificação. Existe uma classificação. A minha atribuição é coletiva. Não é um só professor comigo, mas todos estão juntos. Assim, todos participam da atribuição. E sabem o que um professor pegou e sabe o desejo de todos. É uma atribuição coletiva. Não tem aquele trabalho assim de exclusividade do diretor com o professor. A atribuição é coletiva, dentro da classificação que o professor tem. Então cada um tem a liberdade de escolher a classe que quer trabalhar.

MB: Falando um pouco mais da Prova Brasil, como é que você percebe que a escola vivencia esse processo de avaliação externa?

WM: Nós vamos aplicar a Prova Brasil no início de dezembro. Mas os professores já fazem uma preparação com os alunos, faz um trabalho. Já sabem que essa Prova Brasil sempre acontece, então, o professor já tem dentro do seu trabalho pedagógico esse incentivo para que o aluno tenha um bom desempenho. Ele já vem fazendo isso. A prova já faz parte da proposta pedagógica do professor e da escola, então, o nível que a gente vai chegar, eu acredito que seja um nível satisfatório é isso que a gente deseja se vai atingir ou não, a Deus pertence mais essa é a vontade da nossa unidade, e dentro desse intuito, todos os professores aqui já trabalham com essa preparação, fazer com que o aluno tenha um bom desempenho nessa prova.

MB: Vocês receberam algum material extra de orientação para a Prova Brasil?

WM: A gente busca na internet. Quando a gente não recebe material a gente procura buscar alguma coisa na internet e faço apostilas aqui. A gente faz provinhas paralelas e aplica para o aluno durante o ano letivo. O professor já tem noção de quanto o aluno pode produzir e quando vê que uma determinada sala está com índice não desejado, o professor procura fazer um trabalho diferenciado, paralelo com a coordenação da escola e aplicar um sistema pedagógico já de uma forma satisfatória para que o aluno vá buscar o melhor desempenho, então a gente tem essa preocupação.

MB: O que você percebe desse momento de avaliação externa quanto diretor participante do processo de avaliação?

WM: Isso é ótimo, isso ajuda muito. Isso ajuda porque isso é nacional, uma escolinha lá da região do nordeste que tem um bom desempenho, nós ficamos sabendo quem é a escola, isso é em âmbito nacional, então o professor vai saber que a sua unidade um dia vai aparecer na mídia com um bom, que se teve um bom desenvolvimento ela vai aparecer na mídia e isso envolve o professor emocionalmente falando, bom, aquela é a minha escola, então ele tem a satisfação de promover esse trabalho porque sabe que lá na frente ele vai ser reconhecido. Isso ajuda a escola, quando eu digo a

escola, é o todo da escola. Da vontade que nós temos de alcançar o melhor porque sabe que vai ser reconhecido nacionalmente, isso é o ponto de partida, e quando sai resultado todo mundo fica curioso. Pra saber se a escola alcançou o índice satisfatório, isso ajuda muito.

MB: E com é que você coordena esses resultados?

WM: Da melhor maneira possível. A gente fica ansioso pra receber o resultado. Mas eu tenho noção de uma coisa, que sempre vai ser o melhor resultado, pelo trabalho que nós fazemos. Porque não adianta você querer um bom resultado se o trabalho não é feito na unidade. Você sabe que pra produzir você tem que trabalhar, não tenha dúvida, nada vem de graça. A escola que tem um êxito maior é porque ela trabalhou mais, com certeza o desempenho foi melhor por quê? Por que todo mundo vestiu a camisa da escola. Então quando isso acontece, o resultado aparece. Então essa é a noção que eu tenho. Nós aqui, quando eu digo nós é toda a escola, desde o funcionário mais humilde até o diretor da escola, todo mundo aqui, é um trabalho só. Todo mundo é tratado da mesma maneira. E esse resultado chega lá no final, com certeza um resultado positivo, então eu espero, e com certeza, vamos conseguir o melhor.

MB: Se nós compararmos as escolas centrais com as periféricas, existe uma grande diferença dos índices. O que o senhor atribui isso?

WM: É simples dizer a resposta da pergunta que você fez. As escolas centrais recebem alunos de todos os tipos de comunidade, eu digo isso por que o pai que mora em outro bairro e trabalha perto do centro ele já vem, e matricula o seu filho no centro e o pai que mora até em outro município põe seu filho nas escolas do centro. Noventa por cento da clientela dessas escolas são bem sucedidos financeiramente. É uma sociedade assim diferenciada, então quando eu digo uma sociedade diferenciada, o rendimento escolar, com certeza vai ser melhor, com certeza, então, só pra você ter uma idéia, não faz muito tempo, quando era feito uma formatura nessas escolas cobrava-se cento e cinquenta, duzentos reais por aluno e o pai pagava, porque tinha condição de pagar que não é o caso das escolas da periferia, onde a gente tem que fazer sem cobrança nenhuma, de graça para o aluno. Essa é a diferença do sucesso das escolas centrais. São escolas assim, de um êxito de produtividade melhor, mas mesmo a gente sendo aqui da periferia, a gente procura fazer o melhor. O atendimento nosso aqui é de primeira linha e por isso que a gente alcança algum sucesso, não tão igual às escolas centrais, mas com sucesso assim, satisfatório. Essa é a nossa razão, com certeza essa é nossa razão. Mas isso pra mim faz com que eu tenha vontade, de cada dia mais, de produzir mais, porque é aquilo que eu disse no começo, eu gosto daquilo que eu faço, eu gosto da vida e quem gosta da vida, gosta do trabalho, o dia que eu não gostar do trabalho, eu tenho que mudar de profissão. A dedicação nossa aqui, é positiva em todos os sentidos, e esse é o resultado, e é por essa razão que, esse ano eu estou muito contente, no final desse ano, dois mil e nove, foi um dos anos melhores, nossos aqui, então é por isso que eu estou muito ansioso, muito ansioso mesmo, no índice nosso da Prova Brasil, porque foi um ano muito bom, muito bom mesmo. Eu estou muito contente, com tudo, com todo o desempenho dos professores. Tivemos dificuldades no início do ano sim, falta de professor, mas as coisas foram acontecendo. Só pra você ter uma noção, eu tinha uma faxineira de manhã e uma à tarde. Só que o diretor aqui é um diretor diferenciado, ele fazia parte do pessoal de apoio. Eu chegava aqui de manhã, as duas primeiras horas de trabalho eram ajudando na limpeza, voltava no período noturno, pra ajudar na limpeza de dez salas, isso foi até abril e maio desse ano de dois mil e nove. Depois foi chegando o pessoal de apoio, onde facilitou mais o nosso trabalho aqui, mas mesmo assim eu estou muito contente, valeu a pena o trabalho que nós estamos executando. As minhas vice-diretoras me ajudam muito e a minha coordenadora. Todo mundo aqui participa. Se todo mundo participa, com certeza, com certeza, eu digo isso em alto e bom som, vamos ter um resultado positivo.

MB: Algumas vezes o senhor disse que quando a gente chega e percebe alguma coisa diferenciada na escola. O que o senhor atribui esse diferencial? O senhor já falou da comunicação, do atendimento da comunidade, o que mais você poderia atribuir a esse diferencial que a escola vem conseguindo ano após ano.

WM: Eu digo isso pelo seguinte, porque, pela boca do povo, é o que o pessoal traz pra nós. É a comunicação do povo que chega e diz, não diretamente para o diretor, mas para aqueles com os quais eles convivem e essa comunicação chega até nós. Só pra você ter uma idéia, a escola não é só a parte interna da escola. A escola começa no momento que você entra, no momento que você chega à escola. Você não vê pichação, você vê o meio fio limpo. A nossa escola tem uma extensão de rua, quase trezentos metros, e eu posso dizer isso pra você, todos os dias, se você procurar uma bituca de cigarro na frente da minha escola você não vai achar. Esse é o diferencial, porque a pessoa quando chega, começa, vai chegando, vai chegando, e percebendo a hora que entra na escola, fala: - Realmente, é uma escola diferente. Muitas vezes você chega a uma escola, tem o mau cheiro de esgoto, é uma escola suja no momento que você está entrando, e você já fala: - Meu Deus! Onde que eu estou entrando. Porque ninguém é cego, todo mundo enxerga. Todo mundo tem consciência daquilo que vê. E internamente, inconscientemente ele conversa com ele mesmo. O diferencial das pessoas que chega até a nossa unidade o que eles percebem diferenças. É o seguinte, porque eu digo que a nossa escola tem um diferencial? É porque nós temos uma rotina de trabalho, uma rotina de atitude. Um exemplo é o atendimento da secretaria, então para o pai, não existe o não. No momento que o pai chega ele é atendido, não importa à hora, porque aqui nós não fechamos para o almoço, a gente não fecha para a janta. Eu atendo o pai aqui até as vinte e duas horas e isso não são todas as unidades escolares que fazem isso.

MB: Isso seria uma marca do seu trabalho?

WM: Ah! É uma delas. Isso em todas as unidades que eu já passei, é a marca do meu trabalho. Porque é duro o pai vir até a unidade pra buscar uma informação. Está lá, horário de almoço, volta mais tarde. E ele tem que voltar mais tarde porque ele não é atendido. Isso não acontece nessa escola. Não acontece hoje, enquanto esse diretor estiver nessa unidade. Esse é o atendimento impar para que o pai. Quando ele vem até aqui, a gente tem que dar o melhor pra ele. Não importa se ele tem aluno ou não nessa unidade. É o nosso dever como funcionário público do município. E tem uma coisa que eu quero agradecer nessa entrevista, é o nosso prefeito, porque nada disso adiantaria se você não tivesse o respaldo do prefeito do município. Você vê, ele te dá toda autonomia de trabalho. Quando ele dá, é porque a secretária da educação do município também tem autonomia de trabalho dentro da sua hierarquia. Então eu agradeço em primeiro lugar o nosso prefeito, porque ele te dá condição de trabalho, então isso é muito bom porque você tem autonomia e a gente sempre procura fazer o melhor. Porque eu digo fazer o melhor? Porque você não tem reclamação do pai, dos membros da comunidade com a secretaria da educação, com a ouvidoria do município. Já são quase cinco anos. Está aí a virtude do trabalho que nós implantamos. Se fosse um trabalho que não estaria dando certo, os processos na ouvidoria seriam constantes, as reclamações seriam constantes, um dia de um jeito, outro dia de outro, mas ela ia surgir. E não tendo a reclamação lá, do posto maior que é a Secretaria da Educação, significa que a escola está indo bem. Esse é o meu ponto de vista daqui que eu digo, quando alguém chega à nossa unidade e ele vê que é uma escola, fala: - Puxa vida! E não está escrito ali das nove as onze e das treze as quinze. Não está escrito isso e quando você vai a alguma unidade, você já vê isso. Quem visita as outras escolas percebe isso. Esse é um dos diferenciais que nós temos aqui.

MB: Uma das coisas que eu gostaria que você falasse um pouco é sobre sua percepção no que diz respeito à relação entre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. Caso, o senhor perceba se há alguma relação.

WM: A questão que eu estabeleço é a seguinte: cada tipo de aluno tem a escola que ele merece. Não é a escola. O aluno que tem que se adequar ou fazer a sua adequação com o trabalho da escola. Muitas vezes o pai fala: “Aquela escola é boa. Aquela escola tem bom desempenho, então eu não vou por meu filho naquela escola.” O pai tem esse tipo de atitude. Agora, o que adianta você por seu filho na melhor escola se ele não tem vontade de estudar? Não vai produzir nada. Agora, a gente, quando recebe o aluno novo, a gente faz uma caracterização desse aluno, procura saber donde ele vem, como é a sua atitude em casa. E socialmente, em todos os sentidos, como vive o pai e a mãe. A gente tem um perfil do aluno e dentro desse perfil, a gente já tem uma análise se esse aluno vai produzir ou não. A gente já tem uma noção, e em cima dessa noção o professor já sabe o sistema de trabalho que ele pode implantar. E isso é o resultado que nós implantamos, é o resultado tem dado certo. Porque não adianta você implantar o resultado e não conhecer o aluno, muitas vezes você está implantando um trabalho que não é adequado ao aluno. Por exemplo, um aluno que nunca fez o pré, entra no primeiro ano, ele vai ser um aluno diferente daquele que já fez o pré, então você tem que fazer um trabalho diferenciado. Como? Através da caracterização. Agora, se o professor não faz a caracterização ele não vai perceber. Ele fala: “ Por que esse aluno não faz nada e os outros estão fazendo?” Se ele tem o perfil do aluno, ele vai moldar um sistema que vai atingir aquele aluno e ele vai chegar no mesmo nível dos demais no final do ano letivo. Isso é com certeza.

MB: E pra encerrar seu WM, quais são as suas expectativas de futuro para os seus alunos?

WM: Eu tenho muita expectativa porque eu sou um educador desde mil novecentos e setenta. Eu só tenho a agradecer nesses anos todos porque todos os alunos que passaram na minha mão, hoje eles são pessoas de renome, que alcançaram seu objetivo. Eu tenho essa expectativa de que nossos alunos também alcancem seus objetivos. Se eu não tivesse expectativa, com certeza eu estaria no lugar errado. Eu trabalho sempre com a expectativa do melhor para que esses alunos lá no futuro, lá pra frente tenham êxitos e seja um cidadão de bem que eles tenham assim, um futuro garantido. Eu sempre peço a que Deus ilumine a cabeça dos nossos alunos para que em um futuro, não muito longe, esses alunos tenham seus objetivos alcançados. Essa é o desejo de um administrador, desejo do professor WM com toda a nossa clientela. E aqueles que já passaram por nós aqui, e eu ainda tenho contato com os eles, estão aos poucos alcançando o objetivo deles. É um resultado que sempre tem dado certo. Graças a Deus, a gente nunca viu assim, uma situação negativa dos alunos que já foram embora dessa unidade. Sempre a gente tem uma situação positiva, uma lembrança e uma resposta sempre positiva. Então é isso que faz a grandeza da nossa unidade, a grandeza da escola e é por essa razão que a gente continua com esse trabalho. Eu só quero agradecer a oportunidade de ter dado essa entrevista e colocar aquilo, um pouquinho daquilo que a gente faz aqui. Não sei se valeu a pena a entrevista.

MB: Com certeza.

WM: Com certeza eu digo uma coisa pra você, eu gosto daquilo que eu faço. Isso está dentro do meu sangue, do coração do professor WM. Eu só tenho a agradecer essa oportunidade e espero ter atendido as expectativas.

MB: O senhor atendeu as expectativas. Eu só tenho que lhe agradecer pela sua disponibilidade para realizarmos a entrevista

WM: Tá certo.

ANEXO IV

Entrevista com professora da Escola G

Entrevistada: Professora EG – Escola G

Entrevistadora: MB

MB: Primeiramente queria que você falasse um pouco sobre a sua experiência na área da Educação, de formação, tempo de magistério.

EG: O meu Magistério foi no CEFAM, que foi muito agradável. E logo depois eu não queria dar aula não. Aí eu entrei como eventual. Fui me adaptando. Fui ficando. Sofri um pouquinho no começo, mas depois fui me adaptando, fui ficando e hoje eu gosto do que eu faço e acho que era isso mesmo a minha função.

MB: Está a quanto tempo no magistério?

EG: Dez anos.

MB: O que você considera ser uma boa escola nesses seus dez anos de magistério?

EG: Uma boa escola! Uma escola organizada. Acho que organização faz parte de uma boa escola. Ajuda muito, porque quando você tem uma infra-estrutura você consegue desenvolver os trabalhos e isso ajuda na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Porque você tem o material, você tem o apoio, você tem infra-estrutura, você consegue desenvolver. Agora tudo que você quer fazer, precisa tirar leite de pedra acaba ficando muito difícil.

MB: E aqui nessa escola, você percebe essa característica?

EG: Ah! Muitas vezes. Ah! Percebo. Médio. Vamos dizer médio. Há situações que sim e há situações que não. Que na verdade, nós gostaríamos de mais. Sempre queremos mais. Muita coisa aqui é viabilizada e a gente consegue desenvolver o trabalho. Mas falta...

MB: O que você acha que falta?

EG: Ah! Eu acho que falta não é nem questão da escola. Eu acho que é uma questão de reestruturação do sistema. Não a escola em si. Porque o que a escola pode fazer ela até que dá um embasamento. Mas eu acho que é uma questão de reorganização do sistema mesmo. Porque assim, as coisas que são pedidas não são condizentes com a realidade que nós temos. As teorias não são condizentes com a realidade, com a prática. Então é pedido uma prática que a realidade não permite. A gente até começa, que nem, trabalhos em grupos, aulas diferenciadas. A gente até começa, mas depois a gente acaba se perdendo. Por quê? Porque o material que a gente tem, a infra-estrutura não possibilita isso. O professor tem que fazer. Sempre o professor. É o professor. Não tem uma coisa organizada, uma coisa estruturada para que a gente desenvolva tudo isso. Essa é minha opinião.

MB: Quando você fala em alteração do sistema o que você enfatizaria para que ajudasse essa escola a tornar-se melhor?

EG: A quantidade de criança em sala de aula, isso é fundamental. Porque essa questão da dificuldade dos alunos... Os alunos que tem dificuldade de aprendizagem. Se você tivesse uma quantidade menor em sala de aula. E eu vou te falar, não é reduzir muito não, é reduzir assim pra trinta. A gente já sente muita diferença, a gente consegue dar atenção e material adequado. Porque tudo é o professor. É o professor que tem que preparar. Se você tem um material adequado você

consegue desenvolver. Não é hoje que você pega uma coisa aqui, amanhã pega uma coisa ali, uma coisa aqui, uma coisa ali. Você tendo uma coisa organizada, eu acho que facilita o caminho e possibilita que melhore.

MB: De que maneira você vê a participação da família na escola?

EG: Olha, assim, os alunos dos quais a família participa, a gente vê a diferença. Essa turma que eu estou esse ano é muito boa e a gente vê a diferença assim, os pais são participativos. Eles cobram, eles perguntam, eles se interessam. “meu filho não veio professora, o que eu poderia estar fazendo? Que lição que ele perdeu? Onde eu posso estar acompanhando? Tem dificuldades? Que eu posso estar ajudando.” Agora, aqueles que a família não se interessa, a criança também não se interessa muito. Porque a gente pode até cobrar na sala, mas se você não tem um respaldo, não tem continuidade.

MB: E o que você acha que a escola poderia fazer ou que ela faz pra cuidar desse aspecto?

EG: Eu não sei o que a escola poderia fazer, a questão é a conscientização da importância da participação. Agora, como a escola poderia estar trabalhando, isso eu não tenho isso em mente. Porque assim, esse conselho de gestão compartilhada são atitudes que tentam fazer isso. Mas as pessoas têm uma organização de vida que acaba não ajudando. Por quê? Porque é o trabalho que eles exercem. Então, nem todos os trabalhos deles possibilitam que os pais estejam presentes. Essa turma que eu tenho a maioria, não falta, vem mesmo nas reuniões, eles vêm assim: “Professora, dá pra ser rapidinho porque eu preciso ir.” Falta a questão da consciência e eu acho que a organização da vida também, porque quando você tem consciência você dá um jeito para organiza e pra participar. Mas, essa questão de horário... Porque se a gente faz muitas reuniões os pais acabam não participando. Eu não vejo possibilidade a não ser a reunião, as conversas, a questão de conscientização, que é uma questão de estrutura familiar, eu penso ser uma questão, que a família ela está cada vez mais desestruturada e quem está sofrendo a consequência é a criança.

MB: Além da participação da família, você identificaria outros fatores para que seus alunos alcancem bom resultados na aprendizagem?

EG: Ah! Tem. Eu creio que da criança, da professora, do empenho, do interesse, do ambiente escolar. Eu creio que todos os ambientes fazem uma junção. O ambiente familiar, o ambiente escolar e da própria criança mesmo porque todos nós temos limites. Se a criança não aprende nada, alguma coisa vai além, não é só uma questão de aprendizagem pura. Você pode ter certeza, e eu pela experiência. Às vezes conversando, investigando com a criança, investigando a história de vida da criança, a gente sabe que quando a criança não aprende, tem uma coisinha além, não é só a questão de atenção familiar e de atenção pedagógica. Vai além, eu creio.

MB: E a o que você atribui o bom desempenho dos seus alunos nessa avaliação da Prova Brasil especificamente?

EG: Agora você me pegou. Na maioria das quartas a base é muito boa, Acredito que não é o professor da quarta série responsável pelo bom desempenho, porque se eu não tiver um aluno que venha bem, eu não posso desenvolver o meu trabalho. Tudo que eu for falar pra ele, ele vai ficar perdido. Então, as primeiras séries, as professoras de primeira série de alfabetização, o trabalho é fundamental. Porque se a criança não chega com a consciência de número, de quantidade, de ordem, que é o que a gente trabalha na quarta série, dá onde você parte na quarta série, eu falo inglês pra ele. Eu acredito que o bom desempenho na quarta é por ele ter uma boa base na primeira e segunda série. Isso é fundamental.

MB: E como é que você vê a influência dos fatores sociais, econômicos no desempenho da aprendizagem?

EG: Aqui eu creio que é assim: que favoreça e que influencia, porque os alunos têm material. Você vê o material escolar organizadinho, tudo bonitinho. Você tem um estilo. Porque é difícil você trabalhar quando você não tem nem um lápis pra fazer uma lição. Quando prá tudo você depende de doação. A gente até dá o material. Mas sempre fica faltando alguma coisa, o econômico. As crianças que têm os cadernos bonitinhos, o material todo, eu acredito que isso incentiva. Eu acredito que faça uma diferença. Assim, são todos muito bem cuidadinhos, os pais aqui cuidam da higiene, é uma sala limpa, as crianças são bem cuidadas. Eu acho que tudo isso influencia porque é desagradável você estar em um lugar que você é diferente. Quando eles andam no mesmo nível, eu acredito que ajuda bastante.

MB: Você já teve essa experiência de trabalhar com crianças com nível social diferentes?

EG: Já, atualmente eu trabalho, porque eu trabalho em outra escola, no período da tarde. Lá, eles não têm um lápis, e a gente não dá conta de dar lápis pra eles. E com esses assistencialismos que nós estamos tendo que conviver, os pais se preocupam em mandar a criança pra escola e não se preocupam em acompanhar a aprendizagem da criança. Do mesmo jeito que a criança vai à criança, ela volta. Eu sei que a criança tem dificuldade, mas e o respaldo?

MB: Com é que você faz uma avaliação dessas duas realidades?

EG: São realidades diferentes. Eu comparo é que assim - aqui as crianças são mais interessadas. O assunto flui. E porque eles têm referências. Onde o econômico, onde o social influencia a gente percebe que eles têm referências. Porque quando você aborda um tema, eles têm referências, eles conseguem ir além. Lá a gente já fica mais limitada, muitas coisas eles não tem essa referência. Lá a imaturidade é bem maior, não sei se é por causa das crianças. Aqui eles têm referências, qualquer assunto que você trata, eles conseguem desenvolver o assunto. Um fala uma coisa outro fala outra e aí vai fluindo. E lá já sinto essa dificuldade, essa participação já não existe tanto. Eu não sei se é questão econômica, mas é isso. Eles não têm esses horizontes, parece que faltam os horizontes mesmo.

MB: Essas crianças com todas essas dificuldades, você percebe que elas aprendem. O que você atribui essa aprendizagem?

EG: Nas duas realidades é assim, tem alguns que se destacam e é questão da família. Esses que se destacam a maioria, são pessoas, são crianças de família presente. São os pais que estão lá, você vê que os pais cobram, eles participam e você vê um retorno, se você chamar, os pais vêm ver o que está acontecendo. A educação da criança quanto ao se portar nos lugares é outra. Porque, não são todos, mas a maioria que tem dificuldade a gente também tem um problema de educação, problema de disciplina. São crianças que o problema afetivo supera. E, esses que conseguem superar têm uma vida mais estruturada nesse sentido. Eu vejo isso.

MB: Você percebe que a escola conta com alguma ajuda externa pra ajudar na aprendizagem dos alunos.

EG: Olha ter tem, mas não a contento. Acredito que falta... Eu diria que tem se feito coisas pra isso, mas eu acho que ainda falta alguma coisa pra essas crianças mesmo. Porque assim, não adianta deixar a criança lá na sala de aula, se a necessidade dela é outro, se o pensamento dela é outro. E eu enquanto pessoa, eu não consigo sentar ali, dar aquela atenção pra ela que ela necessita receber e

que às vezes o que falta é uma conversa, é um tratamento mais particular, e que a gente não consegue dar devido à quantidade de criança. Por exemplo: assim, dos meus alunos três não conseguem. Eles vêm desde o começo, desde o início da alfabetização com dificuldades. Tem essa questão familiar também. A mãe de um participa de tudo, é bem interessada, mas tem uma questão de estrutura familiar que é deficiente mesmo dos três alunos. As crianças que conseguem se desenvolver tem uma estrutura melhor, vamos dizer assim, de pessoa, não é nem, não to falando de financeiro não, to falando de pessoa mesmo. Cada um sai de um jeito na situação.

MB: E como é que você percebe as relações interpessoais da escola?

EG: Ah! Eu acho bom, não vou falar que é ruim não, sempre pode ser melhor. Aqui o ambiente é bem legal, as pessoas são amigas, procuram se ajudar, eu gosto muito daqui, não é a toa que estou aqui há dez anos.

MB: E você acha que esse clima bom auxilia influencia na aprendizagem dos alunos?

EG: Nossa! Muito! Porque uma pessoa que está, que é bem recebida, uma pessoa que é bem tratada, que é respeitada, um profissional respeitado, uma criança respeitada, ele se desenvolve melhor. E o trabalho flui, se você é bem tratado. Agora, se você vai para um lugar que as pessoas não te tratam bem, a gente não quer nem ir. Como que vai desenvolver um trabalho em um lugar em que você não gostaria de estar? Fica muito difícil.

MB: E você participou da elaboração do projeto político pedagógico?

EG: Sim, participamos. Assim, a coordenadora foi organizando, dando as diretrizes e nós colaboramos participando e foi sempre assim, num vai e volta. Ela dava algumas diretrizes, o que era necessário, e nós voltamos, e a gente foi fazendo de forma coletiva.

MB: Eu queria que você contasse um pouco como é que você desenvolve seu trabalho, sua prática pedagógica para que seus alunos alcancem um bom desempenho?

EG: Eu trabalho muito em grupo. Eu tenho dificuldade em trabalhar em grupo, mas eu trabalho. Porque às vezes as minhas carteiras não estão em grupos, porque a estrutura da escola não ajuda, porque pra você montar uma aula em grupo você tira carteira, põe carteira, põe fulano. Quando eu vou trabalhar em grupo eu trabalho o dia inteiro praticamente. Porque eu já venho preparada assim, de manhã eu já organizo a sala, aí eu já desenvolvo atividade o dia inteiro, aí no finalzinho da aula eu organizo a sala. Eu gosto de trabalhar. Trabalho o material dourado, eu gosto de trabalhar, e até agora com os maiores também, mas não é sempre. Mas isso não quer dizer que a aula está sendo dada seja enfadonha. Eu permito a participação das crianças, eles contribuem, revejo conceitos – Ai professora, mas não é bem assim! Ai! Então não é mesmo. Trago informações. Essa turma acontece muito isso: - professora mais eu li em algum lugar que não é assim, eu to lendo na internet que é assim. – Que não sei o que, que não sei o que. Ah! É verdade, então vamos rever. Olha gente ele está falando que não é assim, é assim. Ai professora trouxe. Eles trazem retorno. É legal que eles têm. Então a gente tem esse retorno. Então eu minha prática eu vejo assim. Conforme os temas vão surgindo, vão influenciando no que você pode estar fazendo. Assim, eu sou um tanto tradicional.

MB: Você considera essa prática tradicional?

EG: Eu acho que sim. Eu penso assim, eu filtro pela experiência e através do dia-a-dia, vou tentando de tudo um pouco. E algumas coisas dão certo e outras não. Eu gosto de disciplina. Eu sou uma professora exigente com disciplina. Assim, eu cobro da criança o trabalho, a responsabilidade, o compromisso. Eu acho assim, a aula pode ser divertida, pode ser legal, a gente brinca em sala de aula. E é assim que eu tento conduzir as coisas, tanto os momentos sérios como os mais

descontraídos, e eu tento conduzir as atividades assim. Eu sou um tanto exigente. Eu acredito que na responsabilidade e no compromisso para com a escola. Eu tenho esse compromisso e cobro deles esse compromisso.

MB: - Como você sente e percebe que a escola administra o processo de avaliação externa com os professores e com os alunos?

EG: Olha, nós estamos vivendo assim, como parte do processo, não uma coisa extraordinária. É o que eu falei pras crianças: “Vocês vão fazer essa prova, mas essa prova não é pra avaliar você especificamente, e sim o sistema, a escola, o que está dando certo e o que está dando errado”. Então, não vejo como uma coisa extraordinária. Vejo como faz parte do processo.

MB: Você sente se existe uma pressão externa?

EG: Tem até alguma, eu sinto, mas eu sinto de outros ambientes do que do próprio ambiente da escola. Essa coisa da propaganda. Dia tal vai ser feito a prova. Essa questão pesa mais.

MB: Então essa pressão externa você está sentindo mais nos meios de comunicação?

EG: Isso, mais dos meios de comunicação. Porque pra nós faz parte do processo. Não temos essa, não transformamos em meta. Que eu acredito que também seja isso. Porque também a postura pode ser também pessoal. Se for uma prova para ver como está. Tem que fazer parte do processo e não tem que ser uma coisa específica.

MB: Como você realiza a preparação dos seus alunos?

EG: Eu preparei porque eles estão ouvindo falar. Tem cartazes sobre o assunto. Nós falamos sobre o assunto, fizemos um simulado, umas atividades. Por não ser uma prática nossa de exercícios de alternativa, eles iam se deparar com uma situação diferente e às vezes o desempenho seria prejudicado pela situação, pelo contexto e não pelo exercício em si. Nós os preparamos nesse sentido, de trabalhar com alternativas, de ver que não é um bicho de sete cabeças. No sentido de acalmar. Mas, não assim, que nós trabalhamos e estabelecemos como meta os conteúdos. Vamos estudar isso que esse ano tem prova. Não. Faz parte do nosso processo. Tanto quanto, pelo menos o simulado que nós fizemos, nós nem fizemos o simulado de teste assim, trabalhamos o dia a dia na escola. Essa aqui é das atividades de exemplos do que podem cair na Prova Brasil. Então, está vendo, são coisas que a gente já estudou. Resgatamos alguns conteúdos que foram coisas que nós vimos no começo do ano. E, eles estão tranquilos. Sexta-feira é a nossa prova.

MB: Como os resultados, dessa prova, são discutidos depois do processo?

EG: Assim, quando vai bem, lindo e maravilhoso. Parabéns! Quando não vai, ao invés de incentivar, parece que puni. Porque a verba vai para quem foi melhor. Naquela escola a nota foi maior, então, é, aquela escola, então ela vai ter mais. Se aquela escola não atingiu o resultado tem que ver o que está faltando para que ela alcance e não só premiar as escolas que conseguem. Deve ter uma premiação, deve ter, porque se você se esforça e não é premiado, fica uma coisa, pode se perder aquele incentivo também. Mas parece que se está punindo quem não consegue chegar lá e aí vai ficando cada vez mais pra trás. É assim que eu vejo.

MB: Atualmente, tem se discutido sobre a qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Você estabelece alguma relação entre essas duas variáveis?

EG: Olha, está complicado. São duas coisas que a gente não tá conseguindo assim conciliar, caminhar junto. A qualidade do ensino, com essas questões de mudanças de teorias, nesse percurso, nesse período, a gente se perdeu muito. Eu penso assim: - Porque isso está certo, isso não está certo,

isso está certo, isso não está certo. Que nem eu falei, eu me considero tradicional em alguns aspectos em outros não porque eu fui fazendo uma coletânea do que eu acredito ser bom. De postura, de atitude, de atividades. Com essa questão de isso pode isso não pode, isso pode, isso não pode, acredito que se perdeu na qualidade. Porque cada vez as nossas crianças estão mais tempo dentro da escola mais estão saindo com menos. O que a gente tinha de referência que eles sabiam fazer, eles não sabem mais. Então aí vem a reestruturação, o que a nossa criança tem que saber? E isso fez com que a gente use e se apóie em materiais, no material pedagógico, nos livros, porque a gente se norteia por esses materiais. Agora se a minha criança, eu pego um livro de quarta série e a minha criança consegue fazer aquilo, em minha opinião ele está bem. Agora se vem um livro de quarta série e ele não consegue fazer metade daquilo, não é pra ele, então alguma coisa está errada. Ou, quem está errado, são as crianças ou o material que está chegando? Ou quem está elaborando? Eu acho que nós estamos com metas diferentes. Mas, em minha opinião, o que está ficando é a qualidade mesmo. Porque, tá vendo aluno que, na faculdade eles estão tendo que preparar reforço. Essa questão da progressão continuada eu acho que influencia muito, porque uma coisa é a criança não passar, mas ter o respaldo necessário no ano seguinte, agora ela não passa e continua na sala de aula recebendo o mesmo tratamento e querer que o professor dê conta. Vou ser sincera. Querem que o professor dê reforço paralelo dentro de sala de aula. Eu preciso assistir a uma aula prá aprender, pra melhorar. Porque se você tem ali, um grupo maior precisando de informações e tem um grupo menor precisando de informações mais específicas. Eu até tendo mais eu acho que não a contento. O aluno fica ali, mas ele precisava receber um atendimento específico, Esse atendimento tem o SAPE, mas aí tem essa série de coisas: tem as crianças que freqüentam o SAPE e conseguem evoluir. Tem uns que frequentam que não conseguem, tem uns que deixam de frequentar no caminho. Às vezes tem que brigar com os pais pra eles estarem frequentando, cada um com seu caso, mas é complicado.

MB: Quando você olha os seus alunos, o que você pensa sobre as expectativas do futuro deles? O que você espera?

EG: De manhã eu penso assim, as expectativas muito positivas, muito, porque eu vejo assim, eles têm horizontes em questão de profissão, tem questão de estudar em escolas melhores, de fazer faculdade. Eles já na quarta série falam desse assunto: “Ai professora! Eu quero essa profissão.” Então eu vejo que eles têm horizontes. Agora à tarde eu vejo que eles não têm tanto essas questões de profissões, de horizontes, ficam mais limitados nisso.

MB: Você queria acrescentar mais alguma coisa?

EG: Não, tá tudo tranquilo.

MB: Eu agradeço pela sua participação.

EG: Eu que agradeço. Espero ter colaborado.

ANEXO V

Entrevista com professora da Escola M

Entrevistada: Professora AF – Escola M

Entrevistadora: MB

MB: Primeiramente, eu gostaria que você falasse sobre a sua área de atuação, formação, tempo de magistério, experiência docente.

AF: Embora eu já tenha 55 anos de idade, a minha experiência na educação é uma coisa interessante: eu entrei em 2002, no município, no concurso que teve; antes desse período, eu trabalhei como secretária executiva e tive experiência como empresária, mas, acabei falindo (nossa empresa fechou, era uma empresa familiar). Assim, eu prestei o concurso e passei. Fiz o magistério, me formei em 1987 (fiz inclusive, junto com a minha filha, ela fazia colegial e eu o magistério); Me formei no Magistério mas, montamos uma empresa e nunca tinha trabalhado em Educação; depois que nós “quebramos” , eu prestei concurso em 2002 e passei; é uma coisa que eu sempre gostei porque mesmo não trabalhando oficialmente, eu trabalhava com os meus filhos, com os meus sobrinhos e com as crianças do meu condomínio (eu sempre dava aulas de reforço para eles); Nas minhas horas vagas , eu trabalhava, então, é uma coisa que eu sempre quis Após o magistério, há 3 anos atrás, eu fiz o superior, voltado para a área de educação infantil e o ano retrasado, eu fiz pós graduação em gestão escolar; sempre que possível eu faço os cursos que a Prefeitura oferece, faço cursos complementares, participo de congressos (o ano passado e esse ano, eu participei do congresso internacional de educação). Então é uma área que eu estou voltada e me dedicando muito; mas oficialmente eu sou novinha na área da educação.

MB: Como você considera ser uma boa escola?

AF: Uma boa escola é aquela onde, entre todo o pessoal que atua nela, desde gestor, professor, pessoal de apoio, exista uma integração e uma liberdade de trabalho; Não basta a escola oferecer toda a tecnologia, não basta uma escola ter todo material didático de qualidade, se não houver integração e respeito entre o pessoal que atua nela! Eu trabalhei em 2002 e 2003 no “Renato”; lá a comunidade é muito difícil pelo poder aquisitivo que é menor do que aqui; em 2004 eu vim para cá; não saio dessa escola, sou efetiva aqui e só saio dessa escola em último caso; moro próximo dessa escola e adoro! Todas as qualificações de uma boa escola aqui têm; de vez em quando a gente tem alguma divergência, alguns episódios que não agradam a gente, mas nós vamos conversando e acaba se acertando. Eu amo essa escola! Para mim, às vezes eu levanto ruim, e digo vou trabalhar... Eu me sinto muito bem aqui! Eu gosto daqui!

MB: O que você acha que a escola faz para que estas características aconteçam?

AF: É o pessoal, é a turma, é o corpo humano que aqui trabalha; não é indicação, não é a comunidade! É lógico que até os pais que chegam e te respeitam. Isso é importante! (porque lá no “Renato” tinha pais que abriam a porta da escola para bater no professor dentro da sala de aula); aqui não; (é lógico que tenha as exceções) mas, os pais respeitam os professores, eles chegam e conversam; você é bem recebido, aqui você tem um bom acolhimento! E isso é o humano que te dá! Eu vejo nesta escola muito calor humano! Se não houver calor humano porque é o humano que faz o ambiente! Não adianta você morar numa casa maravilhosa, mas, a tua família vive num inferno! Você não quer voltar para casa! De repente você mora num quarto e cozinha, mas, tem harmonia e quem faz a harmonia é o ser humano! Então são essas relações que deixam o a escola assim!

MB: De que maneira você percebe que a família influencia na aprendizagem dos alunos?

AF: Nossa! A família é tudo! Ela é tudo na nossa vida! Se tiver uma família desestruturada onde o pai não respeita a mãe, a mãe não respeita o pai, onde existe agressividade, seja na fala ou na ação, onde os valores de convivência não são respeitados, onde são “barraqueiros”, a criança vive se espelhando nisso! Aquilo é um espelho para a criança! Eu falo para os pais nas reuniões: “você são um espelho para seus filhos”...os filhos se espelham em vocês! Então não adiante vocês dizerem: “não faça isso”, e “eu vou lá e faço”; eu procuro orientar os pais nas reuniões: “você tomem cuidado com suas ações e falas porque as crianças se espelham”! então a criança vem para a escola e nós tentamos passar alguns valores para elas e lá na família deles não tem! Então compete também a nós, educadores, nos momentos que estamos com essas famílias, passar e conscientizar a importância que eles tem na educação, na saúde mental e física dessas crianças ; eu sou muito maternalista; por várias vezes, o diretor e não só ele mas outras pessoas também, chegam para mim e diz: “F., não se envolva! Eu me envolvo muito com a vida deles e eu sofro com isso! (o ano passado eu tive uma aluna que nós encaminhamos para o conselho tutelar)... Eu estive na casa dela por duas vezes buscando a mãe para vir na escola para falar com a assistente social! A aluna pedia ajuda para mim; com os olhos, pedia carinho (o dia que eu faltava ela não respeitava ninguém, ela só respeitava a mim) então competia a mim ajudar essa criança! Eu acho isso: a escola é importante, sim... Mas, escola e família juntas! Escola sozinha não dá educação adequada, família sozinha também não dá... Tem que ser a união destas duas forças; o professor precisa do apoio dos pais porque se não...!

MB: Você acredita que esse seria um fator que contribui para um bom desempenho dos alunos?

AF: Não tenho dúvidas! Em 2003, aqui nesse bairro, era um bairro de pessoas operárias; quando o bairro começou, eram muitos “posseiros”, pessoas que invadiram terrenos, tinha muita violência, muito tráfico, era favela de todos os lados. Então, a cultura e a educação dessas famílias que aqui chegaram em 2002 era diferente das famílias que ocupam o bairro hoje; esse avanço não é só um atributo do professor em sala de aula, esse avanço vem do crescimento da comunidade e das pessoas que foram chegando que foram pessoas mais esclarecidas, que estavam proporcionando aos filhos mais condições de pesquisa, foram pais mais interessados, que estão ali olhando os cadernos, cobrando a presença em sala de aula...tanto é que as crianças que desistem e que nós detectamos problemas na aprendizagem, são de pais ausentes; você chama os pais e eles não vêm e dizem: “pra quê”?...São pais que não têm idéia da importância do ler e escrever, da função da leitura, que vem na reunião e perguntam “Professora, onde eu assino”...porque ele não sabe nem se quer onde assinar seu nome na lista de presença! Então, como esse pai consegue orientar o seu filho? É complicado quando se fala em família porque hoje, as famílias estão totalmente desestruturadas, tem 7 ou 8 filhos cada um de um pai, quando mora com o padrasto, ele espanca e “judia”, como foi o caso de um aluno meu no ano passado; agora, hoje, o “.....” cresceu sim, porque a comunidade evoluiu sendo mais culta, vamos dizer assim.

MB: Qual a contribuição da escola para essa alteração na comunidade, qual a participação da escola para isso?

AF: Eu acho que a influencia da escola é: o próprio povo dizendo: “vamos morar ali porque tem uma escola boa”...isso sim! Porque nessa região a escola é uma boa, tanto é que vêm crianças de outros bairros querendo se matricular aqui. É uma boa escola em todos os sentidos: pedagógico, na limpeza, no que ela oferece aos alunos; esta escola tem uma boa influencia porque a comunidade diz “vamos para lá porque é uma boa escola...”

MB: Você citou todos esses fatores e como eles foram desenvolvidos dentro da escola?

AF: Trazendo a comunidade para dentro da escola, e mostrando a ela o trabalho da escola, com os filhos e com o resgate da história do bairro. Quando você traz a comunidade para participar das reuniões, do conselho da escola, do conselho da APM, das festas, quando se pede a cooperação dos pais para montar eventos como a festa cidadã, eles estão vendo o nosso trabalho, tendo o contato com o professor, é lógico que ele vai sair lá fora e contar que a escola está fazendo isso e aquilo... É aí que existe uma divulgação do trabalho da escola.

MB: Como você atribui o bom desempenho de seus alunos nessa avaliação externa durante o período que você esteve com eles, como foram suas ações e suas práticas para que eles tivessem esse bom desempenho?

AF: Posso dizer que a minha relação com os pais dos alunos nesses anos de magistério, (só um único pai não concordou comigo e fiz um relatório), porque quando trago os pais para trabalhar comigo, a criança sabe que ela tem apoio dos dois lados, e acho também que tem a ver com a minha didática; eu sou uma professora que não me baseio em livros, meus alunos não tem livros, a escola manda livros mas, eu raramente uso os livros, (só quando eu tenho algum fechamento para fazer aí digo quer saber...hoje vão fazer cópias); eu procuro atuar mais em forma de pesquisa, entrevistas com eles, muita conversa (a minha sala é “uma zona”, muito agitada porque eu sou agitada e transfiro isso para eles)...na minha sala eles estão sempre fazendo alguma coisa manual, mesmo quando é sobre matemática eles estão com peças e com desafios constantes, e estou sempre fotografando muitas atividades deles, e eles amam sair nas fotos disso; eles não escrevem muito não, eu sou mais de fazer jogos mesmo, de questionar, de desafios, de brincadeiras! Eu não sou de ficar chamando pai sempre, não gosto disso! Mas, nas reuniões nós conversamos bastante! No meu primeiro ano de quarta série, eu fiquei muito angustiada, chorei muito, não gosto nem de me lembrar disso! Cheguei a dizer não quero mais ficar com quarta série... Porque naquele ano eu tive dois alunos que não alcancei... Eu não vi eles crescerem em nada, eles não aprenderam nada! Eu tive que mandar para a quinta-série. Então pensei: na quarta eles estão comigo, mas na quinta eles vão ter 7 professores e quem vai olhar pra eles? Fiquei muito angustiada! Porém eles foram promovidos pelo conselho. Eu tive outros dois que tiveram uma evolução, mas não foram para a quinta-série, embora estes tivessem interesse, se dedicaram, tiveram esforço, tiveram uma família presente, mas, não iriam conseguir acompanhar a série seguinte. Muito fraquinho. Os que não evoluíram, só brigavam, só davam problema na escola, e foram aprovados. Tinha que ser passado à bola pra frente. A decisão foi do conselho de classe/série. Senti-me muito mau com isso (um dos que ficaram retidos chegou para mim e disse: “professora por que você fez isso comigo porque “aquele” também não fez nada o ano inteiro e você passou ele e eu você me “segurou”?) ...então expliquei que na quinta série ele não conseguiria passar; ... isso me fez muito mau!... isso aconteceu na minha primeira turma de quarta série.

MB: Você deu aula na quarta série em 2005 e 2007?

AF: O único ano que não dei aula na quarta série foi o ano passado. Eu dei aula na primeira série. Daí esse ano eu disse: “não quero mais primeira, me dá a quarta que é o meu perfil. Eu gosto de falar cara a cara, gosto de brigar, (criança de primeira série, chora muito)... aí eu voltei para a quarta série.

MB: Como você vê a influência dos fatores sócio-econômicos no desempenho dos alunos?

AF: É fundamental. Lógico que existem exceções. Existe aquele aluno que consegue; mas fator social é fundamental; se a criança não se alimenta, (eu tive duas crianças que eram irmãs, mas, não eram gêmeas, a mais nova dormia o tempo todo na sala de aula por falta de alimento, era fraquinha);

qualquer que seja o fator: físico, mental ou pedagógico, se você tem uma condição social melhor para o seu filho; você leva o seu filho para viajar numa praia para ele colocar o pé na areia, para ele pegar conchinhas, para ver as ondas, então quando se vai trabalhar com eles sobre ciências, animais do mar, água, a criança já tem conhecimento: “ sabe professora, eu fui e vi a planície”...então ele viajou, ele viu, ele sabe; agora aquele “coitadinho” que não foi, ele não vai ter e não tem a mesma desenvoltura que o outro. O fator social é fundamental

MB: A que você atribui que os alunos consigam ter um bom desempenho apesar dessas diferenças?

AF: É o trabalho na escola e do professor. É dá carinho e tratar ele na sua singularidade mesmo! Aí é o professor. O ser humano tem uma coisa, se você gosta de alguém, você faz tudo para agradar aquela pessoa; se você não gosta, você não quer nem ver, nem escutar essa pessoa. Nós os adultos somos assim, a criança é a mesma coisa. Se a criança gosta do professor e ele tem um olhar diferenciado para a criança, você vai conseguir que aquela criança atinja; ela vai querer te agradar. De que forma ela te agrada? Dando resultados.

MB: Você sabe se esta escola conta com ajuda de agentes externos como igrejas, ONGs, centros comunitários?

AF: Que eu saiba, aqui, não. Temos assim: J. C. que é representante do bairro, ele é um dos primeiros moradores deste bairro, extremamente respeitado aqui, ele conhece tudo o que há de bom e também de ruim, então quando acontece alguma coisa na escola, (aqui não é uma escola que sofre com o vandalismo, a gente chama o J. C. porque ele sabe quem é que faz ou não, então ele vai e conversa. Mas, ajuda? Não tanto. Eu desconheço ajuda externa, a não ser quando temos festas e a comunidade vem para a escola, embora já tivéssemos muito mais eventos do que se tem hoje. Nós já tivemos um gestor, antes do diretor atual que trazia a comunidade para dentro da escola; ele é um excelente diretor, se precisar dele, se ele não tem na hora, no dia seguinte está na tua mão, seja qualquer coisa que você precise; mas ele tem ainda a falha do “humano” (essa relação do humano, talvez por ele ter sido militar) , isso afasta as pessoas, a comunidade daqui.

MB: Pelo seu relato, você percebe que essas relações interpessoais dos integrantes da escola contribuem para a aprendizagem, mas, como o gestor contribui para a atuação dos professores em sala de aula?

AF: Como acabei de relatar, (eu vou falar por mim porque cada um tem a sua maneira): minha relação com eles é boa, nunca interferiram no meu trabalho, o que eu precisar do diretor ele me atende (no dia que percebo que ele está de mau humor, não falo nem “bom dia”), eu aprendi a conviver com essas diferenças de personalidade; ele nunca interferiu nas minhas aulas, nem na minha forma de didática, eu posso dizer que a minha relação com eles é a melhor possível.

MB: E como você vê essas relações na aprendizagem dos alunos, é satisfatório ou não?

AF: Eu acho satisfatório sim; como te falei, se você esta num ambiente bom as coisas fluem. Por exemplo: se eu estiver dando a minha aula e o gestor entra (e se eu não tenho uma boa relação com ele) e ele me chama à atenção na frente de meus alunos, o que vai acontecer? Isso faz com que os meus alunos também comecem a me desrespeitar; da mesma forma se ele briga com um dos meus alunos lá no pátio, por algum motivo, e eu chego à sala e falo mal do diretor, esse aluno também vai falar mal do diretor; então é o que te falei... Um apoiando o outro, é um trabalho em equipe, que tem de ser respeitado; é uma hierarquia: ele é o diretor e eu sou a professora; ele me respeita como professora, e eu respeito ele como diretor; só que é o seguinte: não se deve gritar com ninguém porque todos têm os seus direitos. Isso é uma conduta que eu levo para a minha vida! Não é uma conduta da escola, é minha. Acho assim, quando existe harmonia, tudo flui para a coisa caminhar,

só não caminha se essa criança tiver algum problema cognitivo, físico ou mental; mas até o problema físico se supera, a não ser que seja surdo-mudo e cego, porque não sabemos lidar com esses casos, mas o “cadeirante”, a gente vai levando.

MB: Como você percebe que as relações interpessoais interferem no aprendizado dos alunos?

AF: Existem problemas sim. Ninguém é igual a ninguém. Cada um tem uma personalidade diferente. Tem aquele que é mais passivo, aquele que é mais explosivo, tem a questão da empatia, nós não simpatizamos com todo mundo, não pensamos da mesma forma, então às vezes acontece “falas entrelinhas” de um ou de outro, mas no geral se formos colocar numa balança, 80% está tranqüilo, 20% esporadicamente oscila algumas “cobrinhas” saindo fogo pelos lados, envolve um, envolve outro, ainda outro sai de lado, quer dizer nós não somos felizes 100% de nossa vida, e a escola reflete isso; onde exista relações humanas, existirão as divergências que é normal, faz parte.

MB: Mas você percebe que esses 20% afeta ou não o aprendizado dos alunos?

AF: Eu acho que acaba afetando levemente naquelas salas de aula onde exista o problema; aquela que teve o problema, que teve a divergência, a hora que ela entrar na sala de aula, ela não vai está calma e tranqüila então automaticamente ela vai brigar com algum aluno ou ela vai ficar nervosa e vai embora; então acaba sim afetando, não que isso seja todo o dia, mas, acaba afetando de uma forma mais branda. Vamos dizer assim.

MB: Um dos documentos que vamos analisar é a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, você participou da elaboração?

AF: Sim. Em algumas reuniões de HTPC e outras feitas esporadicamente, mas esse projeto político-pedagógico, eu vou ser sincera, é uma “Xerox” dos outros projetos; no papel é tudo muito bonito, (é uma Xerox dos outros, com alguns adendos a mais).

MB: E como ele é produzido?

AF: Não como ele deveria ser. Teria de ser em reuniões predeterminadas para aquilo, com leitura e discussões (se concorda ou não); a comunidade mudou; aquela comunidade de 2002 não é a mesma de hoje; é lógico que a escola mudou. Nossos alunos são outros hoje, até o ano passado nós tínhamos alunos do AME: são alunos “recolhidos”, alunos-problema... Problemas sérios na escola (roubos e fugas) foram terríveis os anos anteriores com esses alunos; esse ano, o Sr.WM disse; “não quero mais” e não estão mais aqui, estão em outra escola... Nenhum professor queria e ninguém queria. (eu tinha 2 na minha sala de quarta série, um deles eu tinha uma leve suspeita que ele era violentado). Agora, falando em projeto político-pedagógico, sinceramente, para mim, não tivemos reuniões fechadas para isso, ele não foi lido na íntegra, não foi esclarecido o que a gente precisa para a escola, precisa-se alterar “isso e isso” e foi passando.

MB: Você participou da primeira elaboração, (agora o instituto está coordenando desde 2006/2007 esse novo formato) e eles propõem uma alteração para a comunidade está presente na festa cidadã...

AF: Como você pode montar um projeto político-pedagógico de uma escola com 3 ou 4 reuniões de uma ou duas horas no máximo ? Não dá;

MB: Quem participou da elaboração?

AF: Tinha os professores, o trio gestor, teve alguns pais, alguns funcionários, mas é uma “Xerox” com alguns adendos; logo uma alteração houve uma leitura plena de todo o projeto, (mas, a reunião, se era durante o dia , o professor estava na sala de aula, se era à noite o professor não podia vir, o funcionário também não podia) e com isso, ouvia-se: “eu tenho que entregar tal dia, porque tem que

ser entregue”; e não conseguia fazer a reunião para entregar; então não é porque ele não foi feito como deveria ser feito, nem porque não se queria fazer, mas, a questão é: o tempo foi curto, pouquíssimas reuniões, porque não dá para se fazer um projeto com tantos itens, com tantos olhares que se precisa ter na hora de montar, em reuniões tão pequenas, curtas e poucas!

MB: Qual a importância do projeto político- pedagógico para a sua escola?

AF: Eu acho que o projeto é um documento que te respalda em todas as suas ações; mas, você, no seu dia a dia, como professor, você não pega o projeto para olhar. Você monta o projeto, ele é elaborado e vai para a sala da direção e da coordenação, da vice- direção e vai para um arquivo e lá fica; em algumas reuniões de HTPC é lembrado: o que vamos fazer nesse bimestre? Vamos desenvolver “isso e isso” neste bimestre e ninguém pega o projeto e diz: “olha o projeto político-pedagógico está dizendo que vamos trabalhar “isso e isso” e onde vamos inserir?.. ou seja, fazer o planejamento lastreado no projeto político-pedagógico . Isso não acontece. O planejamento é feito só em cima de conteúdos, e fala-se: “ Ah! Tem que trazer a comunidade! Mas não se lê o projeto: “Que ação nós podemos ter nesse bimestre para contemplar isso que está aqui”? Então eu acho que no planejamento o projeto político-pedagógico é um documento que deve estar respaldando os planejamentos, teria que estar juntos e isso nunca aconteceu. Nós fazemos HTPC, por exemplo, de 12 às 13 horas ou de 12h05m até 13h05m e então passa-se os recados e fala-se: “toma, faça o planejamento” de todas as disciplinas”.

MB: E você faz o seu?

AF: Você põe qualquer coisa e pronto, acabou! Porque no papel pode tudo! E ninguém lê. Quanto você quer apostar que ninguém lê? E não é só aqui no “Messias”, não! É na Educação, de modo geral... Papel pode tudo! “Veja esta professora! Que bonito! Olha o planejamento dela! Que beleza! Aí eu planejei, cheguei à sala de aula, não consegui cumprir! Porque lá, eu planejei dar aula sobre animais aquáticos, de repente eu estou conversando com as crianças e surge o assunto sobre a lua, e ficamos a semana inteira falando da lua então aquele meu planejamento “foi pro espaço”... eu não cumprir o meu planejamento!

MB: O que a escola poderia fazer para modificar essa realidade que você está narrando?

AF: É complicado. Porque no dia a dia, (quando eu falei com você que eu não trabalho com livros, eu não consigo seguir livros, não sei se é falha minha, eu não consigo seguir o protocolo, não consigo ser “quadrinha”, eu não funciono assim) de repente quando entro na sala de aula, dependendo de como está aquele dia das crianças, o que eu planejei, eu mudo tudo! Coisas que era para o quarto bimestre, de repente eu já estou dando aquele assunto... eu mudo tudo! E dá resultado. Aqui na escola, graças a Deus, mesmo isso acontecendo, eu não sou cobrada por não ser “quadrinha”. Eu consigo dar os meus resultados. Eu tenho liberdade; eu acho que o professor tem que ter esta liberdade de atuação, por isso é importante, no dia de HTPC ou outras reuniões, discutir, sim, o projeto político-pedagógico. Pegar alguns itens do projeto e discutir e dar a liberdade para que esse professor que esteja em sala, possa trazer para sua sala as coisas do projeto, mas que ele tenha liberdade de como trazer; eu acho que o planejamento, (eu não sou a pessoa adequada para falar de planejamento) eu faço, mas eu não consigo cumprir! Eu prefiro dar as minhas aulas e finalizar com relatório sobre o que foi feito naquela semana. Em cima daquele relatório, tudo bem, esta semana eu trabalhei dessa forma! Foi isso que consegui dar, está dentro dos conteúdos da quarta série, isso que eu trabalhei está contemplado lá no projeto político-pedagógico? Sim! Eu tenho estes apontamentos! Isto contemplou “assim e assim”. Não pegar um papel de planejamento

já pronto!... Mas anotar tudo o que foi realmente dado... Porque na sala de aula, no seu dia a dia, trabalhando com 42 crianças, uma vez ou outra, eu consigo seguir, no mais, não!

MB: E como você prepara seus alunos para a avaliação da Prova - Brasil?

AF: São os conteúdos que eu trabalho. Eu não os preparei: “olha, vocês vão fazer a Prova - Brasil”... O que eu digo para meus alunos é o seguinte: “vocês estão indo para uma quinta-série, lá vocês não vão ter um professor que se preocupa com vocês, que senta com vocês ali 4 horas; vocês naquelas 4 ou 5 horas vão ter 4 ou 5 professores que vão entrar na sala de aula, vão dar atividades,(aprendeu ou não aprendeu) na aula seguinte vai ser outro conteúdo! Porque o tempo dele é muito curto e ele tem que cumprir! Então aproveitem a quarta-série que vocês têm! E falo sim, vocês vão fazer uma provinha para eu saber se vocês estão com conhecimentos suficientes para a quinta-série! E vocês estão! É só vocês quererem! Vocês têm que querer!...vocês querem? Então eu uso de chantagem e explico: “ a mãe e o pai de vocês trabalham, sai cedo, compram o caderno e lápis para vocês estudarem então aproveitem e estudem! Vocês serão aquilo que vocês quiserem! Só crescerão se quiserem! Agora, preparar eles? Só com os conteúdos que eu dou no decorrer do ano com leitura e atividades normalmente na sala de aula! Uma semana antes da prova eu aproveito para dar uma revisão das coisas básicas! Eu não quero que meus alunos “vão mal”! Não é para mostrar que eles são bons, mas, eu quero que eles recordem algumas coisas que foram dadas, antes!

MB: Como você acha que a escola vivencia esse processo de avaliação externa?

AF: Existe uma tensão. Os professores ficam meio tensos, mas não declaradamente. Com receio do resultado que vai sair lá na frente!

MB: Como você vê se a escola trabalha esses resultados quando eles chegam?

AF: “Olha, saiu o resultado daquela provinha”! Vocês precisam melhorar! Assim que eles trabalham. Aí cada qual na sua sala!(...)

MB: Você acha que poderia ser de outro jeito?

AF: O que acontece! Quando da atribuição de sala, ela é feita por pontuação; nem sempre os mesmos professores que eram bons resultados de uma quarta-série, pegam outra quarta-série! Eu me identifico com a quarta-série! Essa atribuição eu acho que é um dos problemas! Essa atitude fica por conta do diretor... do trio gestor(direção/coordenação /vice-direção) que é a chave forte, infelizmente, no município, (não conheço todos, não),como é um cargo comissionado!...Aqui na escola eu digo que é falho! Se você me perguntar se alguma vez eu recebi apoio, sim; ah! Preciso disso e disso... Falei com a coordenação e me disseram vai lá e fala com diretor; tanto é que eu estou com um projeto, vou apresentar no dia 27 para a escola, (de teatro com as minhas crianças, sobre História do Brasil, e a história de D.Maria, a rainha, o questionamento é o seguinte: realmente ela era uma mulher louca, ou declararam que ela era louca por interesses? Esse é o tema; desde o meio do ano estou ensaiando com as crianças para apresentar na escola...está uma graça! Estou amando o que estou fazendo com eles! preciso das roupas, fui conversar com a nossa coordenadora, ela pediu para falar com o diretor.. então em matéria de coordenação pedagógica, a gente aqui, é falho...e isso, é claro, deve ser em outras escolas também.

MB: Então você acha que os resultados da avaliação externa devem ser melhor trabalhados?

AF: Sim. A partir do momento que disser: “olha, os resultados são estes”!...Onde nós falhamos? Se são bons, (ah! Aquele professor ali, da quarta série, é bom!)... Eles sabem quando tem bons resultados e se os professores são bons ou não, ninguém, melhor do que eles para conhecer seus professores! Então cada professor tem uma habilidade! Então de repente, o ano que vem, pela minha

classificação, eu não consiga pegar uma quarta-série... eu vou e pego uma segunda série! Não existe uma facilidade para o trabalho, nós temos mais habilidades para uma coisa do que para outra! Um professor que é bom na quarta série, dificilmente ele será um bom alfabetizador! Eu, no ano passado não me considere uma boa alfabetizadora, embora saíssem alunos lendo e escrevendo bem, saíram outros que não, e eu não me sentir bem com isso! Me senti culpada e frustrada com os alunos fracos! A escola deve sim, a partir dos resultados, escolher melhor quem vai atuar nas séries, quem são esses professores que vão atuar! Tem professores que faltam demais! E eles sabem quem são! Dá uma quarta série para um professor desses, ou uma primeira série, (as primeiras porque estão entrando e as quartas, porque estão saindo), então vai muito da atribuição dos profissionais para cada série; é na reunião, é na conversa, é nos trabalhos que aquele professor desenvolveu com sua sala, é no resultado daquela sala, seja no comportamento ou nas lições...é uma análise! Onde nós falhamos! Isso deve ser discutido! Não tem que ser dito apenas nas HTPC: “Olha você está em tal classificação”! (se você me perguntar em qual classificação eu estou, eu não sei te dizer).

MB: E como você percebe o desempenho dos alunos com a qualidade do ensino? Você faz alguma relação entre a qualidade do ensino e a avaliação externa?

AF: A qualidade do ensino é a qualidade do professor. Temos bons e maus professores. O ensino é um só. A Educação é uma só. Os conteúdos são a base que vem “lá de cima”. A qualidade do ensino é: material didático disponível na escola para que o professor possa ter e dizer: o que eu dou para meus alunos é porque esta escola me proporciona isso! Material didático para ser usado pelo professor em sala de aula; nesta escola nós temos materiais excelentes e não são usados! Esta escola tem jogos excelentes e poucos são os que pegam os jogos! Esta escola tem multimapas e poucos são os que pegam! A qualidade da Educação está aí exatamente nisso no material que o professor se utiliza e na qualidade desse professor !

MB: Para encerrar, quais são suas expectativas para o futuro destes alunos?

AF: Eu sei que não são todos, mas eu sei que eu vou encontrar alguns que vou “tirar o chapéu” para eles! Essa é minha esperança!

MB: Você tem mais alguma coisa para colocar?

AF: Não. Eu estou falando do “fundo da alma”, falo de crianças “assim... assado”, “disso...daquilo”, mas não adianta, posso falar o que for...mas é o professor em sala de aula que vai resgatar o aluno, vai dar carinho...é a relação “professor e aluno e pais ” que faz a diferença! O social já não é mais nosso! Nós estamos formando jovens que irão lutar por um Brasil melhor! Hoje, a vida dessas crianças não é fácil! A gente tenta da melhor forma, incentivar, fazê-los acreditar neles mesmos, acreditar que não existe “preto nem branco” porque todos nós temos condições iguais, mas que existe o racismo... (eu tenho um aluno negro que é o melhor aluno de minha sala dessa quarta série!), a princípio ele tinha discriminação, hoje não (há um tempo, ele foi eleito o representante da sala)... Eu tenho certeza que lá na frente eu vou encontrar este menino muito bem na vida! Então a Educação é: material e formação de professor que vem deve vir do seu “interior” isso vem de dentro, não adianta fazer 10 ou 20 cursos que isso não vai te fazer melhor ou pior professor; mas, tem que partir de você, é um dom, é uma dádiva! A gente tenta melhorar cada vez mais!

MB: AF, eu quero agradecer a sua colaboração.

AF: Desculpa, mas quando toco neste assunto,... Eu amo o que faço!

