

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CARACTERÍSTICAS ESCOLARES ASSOCIADAS AO DESEMPENHO
DOS ESTUDANTES NA PESQUISA GERES:
A ESCOLA PODE FAZER DIFERENÇA?**

MARIA APARECIDA RODRIGUES CANGUSSU

**Campinas – SP
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C162c	Cangussu, Maria Aparecida Rodrigues. Características escolares associadas ao desempenho dos estudantes no Projeto GERES do Pólo Campinas: a escola pode fazer a diferença? / Maria Aparecida Rodrigues Cangussu. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientador : Maria Marcia Sigrist Malavasi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Projeto GERES. 2. Avaliação. 3. Escolas – Características. 4. Educação – Qualidade. 5. Valor agregado. I. Malavasi, Marcia Maria Sigrist. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 10-031/BFE
-------	--

Título em inglês : Scholar characteristics associated to the performance of students in the GERES Research: can the school make the difference?

Keywords : GERES Project; Evaluation; Schools characteristics; Quality in education; Added value.

Área de concentração : Ensino Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Maria Marcia Sigrist Malavasi (Orientadora)

Profª. Drª. Sueli Carrijo Rodrigues

Prof. Dr. Nigel Pelhan de Leighton Brooke

Prof. Dr. Luís Carlos De Freitas

Profª. Drª. Soely Aparecida Jorge Polidoro

Data da defesa: 23/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mariamarc2006@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título: CARACTERÍSTICAS ESCOLARES ASSOCIADAS AO
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA GERES: A ESCOLA
PODE FAZER DIFERENÇA?**

Autor: Maria Aparecida Rodrigues Cangussu
Orientador: Maria Marcia Sigrist Malavasi

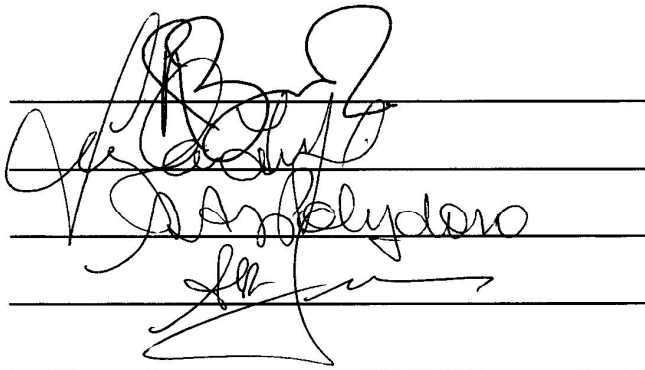
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida Rodrigues Cangussu e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/02/2010

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2010

Dedico a meus filhos Maria Clara e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos aos estudantes, família, funcionários, professores e equipe gestora das escolas pesquisadas e a todos aqueles que de alguma forma facilitaram a realização deste estudo

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria Marcia Sigrist Malavasi que sempre esteve ao meu lado quando mais necessitei, pela eficiência na orientação.

Aos professores e colegas do LOED pelas contribuições nas discussões em grupo

Em especial ao Professor Luiz Carlos de Freitas por sempre esclarecer minhas dúvidas durante a pesquisa.

Aos funcionários da secretaria de pós- graduação pela eficiência e atenção.

À Ademilde pelo aconchego de sua casa nas horas de cansaço.

À oportunidade do encontro com minhas companheiras Mônica, Geisa e Milta

Aos meus pais que com sua simplicidade me ensinaram o valor do conhecimento

Ao Fábio companheiro nas horas difíceis.

Ao CNPQ pela oportunidade de poder dedicar-me somente à pesquisa.

A todos professores e professoras que acreditam na escola pública com ensino de qualidade.

*“Eu diria a nós, como educadores e educadoras:
ai daqueles e daquelas, entre nós,
que pararem com a sua capacidade de sonhar,
de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.
Ai daqueles e daquelas que,
em lugar de visitar de vez em quando o amanhã,
o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora;
ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã,
se atrelam a um passado de exploração e de rotina.”*

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho consiste em uma pesquisa em quatro escolas públicas da rede municipal e da rede estadual de Campinas, envolvidas no projeto GERES/Campinas, procurando características de escolas com bom desempenho em setores de pobreza. Nasceu da preocupação com a escola pública, levando em conta a necessidade de ir além da perspectiva que considera a escola apenas como reprodutora das desigualdades sociais. Teve como objetivo entender o efeito que as escolas exercem sobre os alunos e conhecer as características das escolas que agregam mais conhecimento aos seus alunos, apesar do contexto sócio-econômico desfavorável em que vivem. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de um estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados tanto no banco de dados GERES quanto nas observações e entrevistas realizadas nas escolas. A pesquisa considera as escolas como organizações complexas que seguem cada uma o seu caminho para a busca da qualidade do ensino que oferece e que não há um modo único. Mostra que o importante é saber que o êxito é fruto de um esforço coordenado com muita capacidade de aprender, rever e aperfeiçoar o que fazem. A mesma pesquisa revela, porém, algumas características recorrentes que podem servir como exemplo de boas práticas.

Palavras chave: Avaliação; GERES; Características de Escolas; Qualidade em Educação; Valor Agregado.

ABSTRACT

This is a research about four public schools in Campinas a city in the State of São Paulo from the municipal system and state system involved with the project GERES/Campinas, looking for characteristics of schools with good performance in sectors of this region. It was born from the concern about the public school, and the need of going beyond the perspective that considers the school as only reproducer of the social inequalities. It had as aim to understand the scholar effect and to know the characteristics of the schools which add more knowledge to the students originating from unfavorable socioeconomic context. This is a research of qualitative nature and a case study. The research's data were collected at GERES' bank data and also in observations and interviews accomplished at the schools. The research considers the schools like complex organizations that each one follows its own way searching the teaching quality and there is not an only way. It shows that what matters is to know that the success is result of coordinated effort with much capacity of learning, revising and improving what is being done. However the research reveals some recurrent characteristics and they can serve as good example practices.

Key words: Evaluation; GERES; Schools Characteristics; Quality in Education; Added Value.

SUMÁRIO

<i>Comissão Examinadora</i>	iii
<i>Dedicatória</i>	v
<i>Agradecimentos</i>	vii
<i>Epígrafe</i>	ix
<i>Resumo</i>	xi
<i>Abstract</i>	xiii
<i>Lista de Quadros</i>	xvii
<i>Lista de Tabelas</i>	xix
<i>Lista de Siglas e Abreviaturas</i>	xxi
 INTRODUÇÃO	 01
 CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA LITERATURA SOBRE EFICÁCIA E MELHORIA ESCOLAR: UM BALANÇO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA	 05
1.1 Enfoque teórico da escola eficaz	06
1.2 O Projeto GERES no âmbito do processo de qualificação da escola	15
 CAPÍTULO 2 – ESCOLA DE QUALIDADE EM SETORES DE POBREZA: QUEM DISSE QUE NÃO É POSSÍVEL?	 29
2.1 Construtos que legitimam políticas e práticas de avaliação da qualidade em educação	29
2.2 Limites e possibilidades da escola.....	34
 CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO: DESENHO E DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS DE COLETA E CARACTERÍSTICA DA AMOSTRA	 41
3.1 Origem do problema, objetivos, natureza da pesquisa, instrumentos e coleta dos dados ..	41
3.2 A Entrada no Campo	51
3.3 Características das escolas pesquisadas: o dito e o observado	53
 CAPÍTULO 4 – PRÉ-ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	 69
4.1 Desempenho das quatro escolas estudadas no projeto GERES.....	72
4.2 Leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e retomada dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e preparação do material	75
 CAPÍTULO 5 – TRATAMENTO DOS RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	 123
5.1 Construção das categorias	124
5.2 Discussão dos dados: um olhar sobre as escolas investigadas a partir das categorias e subcategorias encontradas	144
5.3 Síntese das características provenientes deste estudo que podem influenciar no desempenho	180

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Síntese das pesquisas internacionais até a década de 80 segundo Sammons, Hilman e Mortimore	11
Quadro 02. Movimento da melhoria escolar a partir da década de 1980, segundo Stoll e Wikeley	12
Quadro 03. Cronograma de aplicação dos instrumentos GERES 2005-2008.....	18
Quadro 04. Escala de proficiência em Matemática.....	23
Quadro 05. Escala de proficiência em Leitura	26
Quadro 06. Número de entrevistados por escola pesquisada.....	48
Quadro 07. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Leitura.....	70
Quadro 08. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática	71
Quadro 09. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola	124
Quadro 10. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização e funcionamento, liderança	125
Quadro 11. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação.....	126
Quadro 12. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa.....	127
Quadro 13. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola	128
Quadro 14. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização e funcionamento, liderança	129
Quadro 15. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação.....	130
Quadro 16. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa.....	131

Quadro 17. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola	132
Quadro 18. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização, funcionamento, liderança	133
Quadro 19. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação.....	134
Quadro 20. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa.....	135
Quadro 21. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola	136
Quadro 22. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização, funcionamento, liderança	137
Quadro 23. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação.....	138
Quadro 24. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa.....	139
Quadro 25. Características das escolas da rede municipal.....	140
Quadro 26. Características das escolas da rede estadual.....	141
Quadro 27. Influência das características escolares: a visão do pesquisador.....	142
Quadro 28. Categorias e subcategorias encontradas	144
Quadro 29. Síntese das pesquisas internacionais até a década de 80 segundo Sammons, Hilman e Mortimore	178
Quadro 30. Características escolares provenientes deste estudo	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Número de escolas e alunos por município e onda de aplicação.....	72
Tabela 02. Percentual dos alunos por nível de habilidades de Leitura e Matemática das escolas municipais investigadas.....	73
Tabela 03. Percentual dos alunos por nível de habilidade das escolas municipais pesquisadas do 1º ao 3º teste de matemática, em relação à rede.	73
Tabela 04. Percentual dos alunos por nível de habilidade das escolas estaduais pesquisadas do 1º ao 3º teste de Leitura em relação à rede	74
Tabela 05. Percentual dos alunos por nível de habilidade das duas escolas estaduais pesquisadas do 1º ao 3º teste de Matemática em relação à rede.....	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

CEASA – Central de Abastecimento de Campinas

CEFIEL - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem

CEMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEA – Análise por Envoltória de Dados

DVD - Disco Digital de Vídeo

EE – Escola Estadual

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escolas Municipais de Ensino Infantil

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GERES - Geração Escolar 2005

H 1 – Habilidade um

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

N1 – Nível um

NAED – Núcleo Ação Educativa Descentralizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SALEM – Associações beneficentes, asilos, orfanatos, albergues, instituições de caridade, etc.

SARESP - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE - Sistema mineiro de avaliação

TDC – Trabalho docente coletivo

TRI – Teoria de resposta ao Item

UAM – Universidade Autônoma de Madri

UEMES - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

A educação tem adquirido, na sociedade contemporânea, cada vez mais importância e em especial para pessoas com menor poder aquisitivo passa a ter relevância ainda maior.

As avaliações realizadas por organismos, tanto nacionais como internacionais, têm produzido seus frutos, já temos dados científicos que revelam que o desempenho de nossos estudantes em linguagem e em matemática, é inferior ao que gostaríamos. Infelizmente, estes dados não representam mais do que a ponta de um iceberg composto por um conjunto de dificuldades que acompanham nossos sistemas educativos e cuja superação constitui o desafio real e diário de todos que nos dedicamos à educação. Esse desafio é, sem dúvida, elevar o nível de qualidade e de equidade da escola pública brasileira.

Esta preocupação com a qualidade é uma constante em todos os sistemas de ensino, de tal forma que não seria excessivamente arriscado afirmar que quase todas as reformas, mudanças e inovações que são colocadas em prática na educação, visam aumentar a qualidade, embora muitas delas permaneçam apenas como declaração de boas intenções. Porém, alguma coisa parece estar em desequilíbrio, se colocarmos em uma balança de um lado os esforços, as esperanças e os recursos financeiros investidos e, do outro, os resultados alcançados, o desequilíbrio é bastante evidente. Talvez um dos primeiros passos rumo à conquista da tão sonhada qualidade seja desvendar e ressignificar o conceito de qualidade em educação, termo ambíguo e confuso, carregado de conteúdo ideológico.

Aparentemente, pelo senso comum, os projetos políticos de organismos internacionais para a melhoria da qualidade em educação têm oferecido aos países mais pobres os primeiros elementos de ajuda. Porém, com um olhar mais atento, podemos perceber que junto a eles se encontram pressões externas para seguir toda uma cartilha de orientação das ações. Entre elas, algumas são absolutamente legítimas, no entanto há outras pressões, que são movidas por interesses não tanto educativos e sim econômicos e ideológicos. Estamos nos referindo às pressões exercidas, por exemplo, pelo Banco Mundial, que estabelece, como critério de financiamento, determinadas políticas. O que se observa, é que quanto maior a necessidade de ajuda, maior é a influência das pressões externas. Essa é a cara do neoliberalismo e da globalização.

Nossa proposta de contra-ideologia à concepção neoliberal de qualidade em educação baseia-se no fortalecimento da autonomia da escola, começando pelo conhecimento mais profundo da realidade educativa de cada escola e dos fatores que lá se configuram.

Com tal crença a avaliação externa das escolas passa a ser um importante aliado, porém, neste caso, necessitamos de um segundo elemento: o conhecimento dos fatores que incidem nos seus resultados e isso só se torna possível através de pesquisas de natureza qualitativa. Assim, acreditamos que tanto as pesquisas quantitativas quanto as qualitativas nos apontarão informações úteis, para a tomada de decisões, em busca da melhoria da qualidade da educação que nossas escolas oferecem.

A busca da qualidade é, sem dúvida, o grande desafio das políticas públicas e das escolas, pois chegou um momento da história da educação pública em que a vontade política já não mais impede a demanda pelo sucesso escolar dos estudantes das camadas populares. O fracasso e a exclusão escolar não interessam nem mesmo ao sistema capitalista mais perverso.

Temos, então uma grande tarefa, melhorar a qualidade da educação brasileira, para todos e principalmente para os filhos das classes populares, sem dúvida uma tarefa que demanda o apoio e a responsabilidade de toda a sociedade.

Acreditamos ser possível alcançar um ensino de qualidade nas escolas, principalmente naquelas onde se concentra o maior número de crianças em condições de pobreza. Porém, essa mudança só acontecerá se houver articulação entre políticas públicas para os excluídos projeto político pedagógico, voltado para os interesses de cada comunidade escolar.

Pretendemos neste trabalho sair do niilismo pedagógico e sem ingenuidade, com a consciência das limitações que o nível sócio-econômico impõe, procurar identificar, nas escolas, as condições que promovem o êxito dos estudantes, ou seja, as características de escolas que em contextos difíceis, tanto quanto aos da maioria, com todas as mazelas que conhecemos, ainda assim criam condições para que seus estudantes obtenham êxito.

A pretensão deste estudo é apresentar casos bem sucedidos de escolas que, apesar das condições adversas em que se encontram, conquistam êxitos nas avaliações educacionais, contribuir para o debate em torno da qualidade em educação pública e ainda entender a relação existente entre o desempenho escolar dos estudantes e as condições de vulnerabilidade social onde estão inseridas essas escolas.

Sua importância está, principalmente, no fato de apresentar os resultados de um estudo das características de escolas e de sistemas que criaram condições para que seus estudantes conquistassem ganhos escolares nos conteúdos de leitura e matemática ensinados pelas escolas e avaliados pelo projeto GERES 2005.

Buscando complementar a pesquisa GERES do pólo Campinas, uma vez que a simples aferição do resultado é insuficiente para esclarecer a relação entre o efeito escola e as condições sócio-econômicas dos estudantes, partindo do princípio da necessidade de investigação sistemática das escolas, para compreender como o fracasso ou o sucesso é produzido no seu interior. Nesta perspectiva, cotidiano das escolas, as comunidades, o trabalho pedagógico, passaram a ser importantes objetos de análise para tornar visível o que até então era invisível em pesquisas em larga escala.

A metodologia escolhida buscou escolas públicas da periferia de Campinas em que os estudantes tiveram maiores e menores desempenhos na avaliação GERES do pólo Campinas. Foram quatro as escolas investigadas: duas da rede municipal e duas da rede estadual, sendo duas de maior e duas de menor desempenho.

O trabalho tem a seguinte estrutura: o capítulo um faz uma revisão da literatura sobre a qualificação da escola; o segundo refere-se aos construtos que legitimam políticas e práticas de avaliação da qualidade em educação, o terceiro descreve a metodologia ou o caminho percorrido na pesquisa; o quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa empírica e o quinto analisa e discute o resultado da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA LITERATURA SOBRE EFICÁCIA E MELHORIA ESCOLAR: UM BALANÇO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nas décadas de 1950 e 1960, várias pesquisas realizadas na Europa e nos Estados Unidos sugeriram que as escolas não faziam diferença. O grande exemplo foi o Relatório Coleman (1966) que, após um amplo levantamento de dados de 645 mil estudantes norte-americanos de quase três mil escolas, constatou que o desempenho dos estudantes era, sobretudo, determinado pelo seu contexto socioeconômico e que as escolas pouco ou nada podiam fazer para modificar essa realidade.

Esse relatório, segundo Forquin (1995), mostrava que a seleção escolar era idêntica a da classificação social, mas negava que a escola desempenhasse um papel ativo nessa classificação. Tendia a provar que as características das escolas para negros eram idênticas às das escolas para brancos e, por conseguinte, a igualdade de oportunidades era respeitada no sistema educacional americano.

Como se o processo da educação tivesse sido tratado como a caixa preta cuja análise era deliberadamente evitada, o que interessava era o estudo da entrada e da saída. Colocava-se, na entrada do sistema, variáveis “input” (sexo, idade, ocupação dos pais, origem étnica); e obtendo à saída, fracasso escolar, evasão, de modo que “o filho exercerá o ofício do pai” e assim a desigualdade se reproduzia. Mas não se verificava como essa reprodução se fabrica no interior da “caixa”, isto é, na escola (FORQUIN, 1995, p. 305).

Assim, o relatório Coleman apresentava que a escola como incapaz de enfrentar os fatores externos a ela, dessa forma, políticas de combate à desigualdade por meio de investimento na educação e melhor distribuição dos investimentos seria inútil já que a escola pouco ou nada poderia fazer para mudar o destino dos estudantes.

O fato é que o resultado excessivamente negativo para a escola colocou em questão esse mesmo resultado, já que por questões metodológicas, os estudos que tinham o mesmo foco ignoravam os processos internos à escola. O que sabemos sobre as escolas?

1.1 Enfoque teórico da escola eficaz

Como reação a essas pesquisas segundo Muñoz-Repiso et al. (2001), surgiu a primeira geração de estudos sobre eficácia escolar, como os estudos de Creemers (1997), e os de Brookover (1979); Edmonds, (1979) que pretendiam encontrar fatores que estivessem relacionados ao rendimento dos estudantes, analisando as características da escola e da aula.

Nesses casos, a influência das teorias continuava exclusiva. Segundo Muñoz-Repiso et al. (2001), as teorias racionais e estruturais têm seu foco de interesse em questões mais formais da escola. Tal enfoque, junto com a falta de uma metodologia de análise adequada, considera unicamente as variáveis facilmente mensuráveis, daí a explicação para os seus resultados pessimistas.

Na década de 1980, os trabalhos deram uma reviravolta e se empenharam no sentido de considerar aspectos tais como: envolvimento dos estudantes, controle institucional, direção coativa e as atitudes para o vestir, a conduta, a moral, que demonstraram incidir nos resultados. Um exemplo disso são os trabalhos de Reynolds. Segundo Muñoz-Repiso (2001), percebem-se, timidamente, nesses estudos sobre a escola eficaz, algumas idéias procedentes das teorias simbólicas.

Em seguida, surgiu uma segunda geração de estudos mais fortemente influenciados pelas teorias simbólicas. Esses estudos afirmam que o principal fator que gera diferença na eficácia das escolas é a cultura escolar. Para Muñoz-Repiso et al. (2001), essa geração de estudiosos se foca mais diretamente nas teorias estruturais e racionais e se complementa com um enfoque cultural sem propor uma alternativa mais radical. Ainda, segundo Muñoz-Repiso (2001), além desse aspecto, a teoria da eficácia escolar sofre também influência das teorias de recursos humanos como os estudos de Austin y Reynolds, (1990). Nesses estudos, aparece como fator chave o desenvolvimento profissional, basicamente o planejamento e o envolvimento do corpo docente na conquista de metas, a colaboração e as relações cordiais entre docentes.

A terceira geração, no caminho da evolução das investigações sobre a eficácia escolar, propõe modelos compreensivos como os estudos de Creemers (1994), marco teórico claramente influenciado pelas teorias racionais, estruturais e sistêmicas. Têm uma visão multinível da eficácia escolar, incluindo tanto a organização escolar como seu entorno e o fluxo entre elas.

Essas teorias têm preocupação com objetivos e normas perfeitamente estruturadas, a coerência entre todos os elementos, o controle e a avaliação em cada um dos níveis.

Em menor escala, houve também a influência das teorias simbólicas, quando há preocupação com a cultura escolar e das teorias de recursos humanos pela inclusão de diversos elementos relativos à formação e competência dos professores.

Segundo Muñoz-Repiso et al. (2001), as listas de fatores sobre a eficácia escolar são uma mistura de influências de diversas teorias, com exceção da teoria sócio-crítica, que tem desenvolvido poucas pesquisas nesta linha. O movimento de Eficácia Escolar busca encontrar fatores que fazem com que uma escola seja eficaz. Realizadas com tal fim, as pesquisas sobre escola eficaz vêm apontando alguns fatores escolares promotores de eficácia. Sua origem remonta ao movimento teórico-prático que tinha a pretensão de apontar conhecimentos, para otimizar a qualidade da educação, denominado de Eficácia Escolar. O objeto de sua atenção é a escola como unidade básica do processo educativo.

Uma das contribuições mais claras desta linha de investigação é sua ênfase na equidade da educação. Equidade que se relaciona com o apoio externo que as escolas recebem do sistema, com o compromisso e a capacidade das mesmas de compensar as condições de entrada dos estudantes, especialmente daqueles em condições de vulnerabilidade e desvantagem econômica.

Interessa compreender porque algumas escolas conquistam bons resultados com todos seus estudantes, independentemente das suas condições de ingresso.

A intenção é desencadear uma discussão no sentido de promover, implementar ações de políticas educativas e sociais, orientadas a construir sistemas eficazes e fortalecer a participação no debate e compromisso para conquistar escolas de qualidade.

Para Muñoz-Repiso et al. (2001), seja como for, a linha de investigação sobre a eficácia escolar, se caracteriza por ser um movimento teórico desenvolvido por pesquisadores com uma limitada aplicação prática direta, que pretende obter uma visão da escola.

O movimento de Melhoria da Escola, pelo contrário, tem sido desenvolvido pelos práticos da educação, ou seja, professores, diretores, etc. e está mais voltado para mudanças na realidade existente do que para estudá-la.

1.1.1 Movimento da Melhoria da Escola

As teorias da Escola Eficaz e de Melhoria da Escola nasceram com o postulado básico de que a escola é o lugar mais competente para o desenvolvimento da qualidade educativa, aspecto, em princípio óbvio, que tem sido esquecido em várias ocasiões por legisladores, pesquisadores e também pelos próprios docentes.

Existem diferenças conceituais entre o movimento da Escola Eficaz e o da Melhoria da Escola. Para Velzen (1985), a melhoria é um esforço sistemático e continuado dirigido para as condições de ensino e outras condições internas relacionadas, em uma ou mais escolas, com o intuito de alcançar os objetivos educacionais mais eficazmente.

O movimento da melhoria da escola tem mais preocupação em como realizar a mudança do que em refletir sobre ela.

Por ser um movimento de caráter eminentemente prático, a existência de múltiplas estratégias tem contribuído para a falta de modelo, mas ainda que seja de forma implícita, seu foco central são as teorias da organização, porém cada teoria da organização oferece um modelo de escola distinto e propõe ações diferentes para sua transformação.

As teorias estruturais, por exemplo, buscam a mudança através de revisão da própria escola, sugerem que as escolas se organizem, racionalmente, na conquista de metas, sem entendê-las como um processo burocrático. Neste caso a ênfase está na necessidade de mudar a organização formal da escola, distribuindo competências para seus membros.

A teoria das contingências parte da perspectiva da escola como sistema debilmente acoplado. A convicção de que a variabilidade de condições do entorno requer uma diversidade de respostas por parte da estrutura organizativa, das estratégias de planejar, a conduta do líder se encontra na raiz de muitos projetos de melhoria escolar.

Na perspectiva da teoria dos recursos humanos, a melhoria está intimamente relacionada com o desenvolvimento profissional. Essa teoria considera os professores como profissionais e protagonistas dos processos que se desenvolvem na aula, assim como os aspectos organizativos e pedagógicos da escola.

A teoria simbólica se articula em torno das estratégias de cordialidade. Assume que as relações interpessoais dominam a vida organizativa dos processos de mudança. Para Muñoz-Repiso et al. (2001), o modelo se centra na motivação individual e no trabalho coletivo como

parte da mudança. A ênfase está no consenso e nos compromissos, para a transformação através da cooperação e do apoio mútuo diferentemente das teorias sócio-críticas, que têm como foco o modelo de mudança baseado no conflito e no consenso, na reflexão-ação-reflexão como forma de pensar e replanejar a realidade. Atualmente, segundo Muñoz-Repiso et al. (2001), tem-se optado por um enfoque multidimensional da melhoria da escola, de tal forma que é improvável que uma só estratégia seja um agente suficientemente potente para fazer a mudança.

Por um lado, o que parece estar posto é que, na realidade, todas as teorias combinadas podem possibilitar a melhoria da escola. Por outro lado, não basta apenas a junção das diversas teorias, uma boa síntese não é apenas uma mera adição.

Contudo, Muñoz-Repiso et al. (2001) ressalta que se faz necessário conjugar as perspectivas, integrar sabiamente as questões das distintas teorias e fundamentá-las com investigações empíricas em diferentes contextos.

Segundo a autora, neste grupo encontram-se importantes trabalhos, a saber: na Inglaterra: Teddlie e Stringfield (1993), nos Estados Unidos listas de revisões de trabalho por, Lezotte (1990) La American Association of School Administrators (1992), Scheerens (1992) e Reynolds et al., (1994), Sammons Hillman y Mortimore (1995), Townsend (1997). Tentando superar a mera lista de fatores: os modelos de Scheerens (1992), centram-se na escola e de Creemers (1994) têm a aula como protagonista.

Na Espanha, segundo Muñoz-Repiso et al (2001), destacam-se as teses de doutorado de Milan (1978), Fuentes (1986), Gómez Dacal (1989), García Durán (1991) e Rodriguez Gómez (1991) e os trabalhos desenvolvidos por el CIDE (Centro de Investigacion y documentacion Educativa) Muñoz-Repiso et al (1995) e a equipe coordenada por Castejón (1996). Propõem-se desenvolver estratégias para melhorar os centros docentes os estudos de: Hopkins, (1990), Fullan, (1993), Hopkins, Ainscow e West, (1994), Hopkins e Lagerweij, (1997), Halsall, (1998).

1.1.2 Síntese das pesquisas em eficácia escolar e melhoria da escola

Segundo Murillo (2007), embora tenha atravessado diferentes fases, essas primeiras pesquisas encontraram cinco fatores que aparentemente estavam relacionados com a eficácia são eles: “uma forte liderança educacional, altas expectativas quanto aos resultados acadêmicos dos

estudantes; ênfase nas habilidades básicas; um ambiente seguro e disciplinado e avaliações freqüentes do progresso do aluno”.

Para Murillo, os cinco fatores de Creemers (1997), marcam o início do conhecimento dos aspectos relevantes para aumentar a qualidade da escola. O autor afirma que o final da década de 1980 foi marcante para os estudos sobre a escola eficaz. Nesse período, segundo ele, surgem novas pesquisas caracterizadas por utilizar novas técnicas estatísticas, como os modelos hierárquicos lineares¹, aumentando, assim, a lista de fatores que promovem a eficácia escolar.

Para Murillo (2007), a essência das pesquisas internacionais até a década de 1980 está presente em várias revisões realizadas nessa época e dentre elas destacam-se os onze fatores relacionados pela revisão teórica de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) que são:

¹ No que diz respeito à eficácia escolar permite saber quais são os fatores que explicam a variabilidade da eficácia entre as escolas, também denominado de HLM e multinível.

Quadro 01. Síntese das pesquisas internacionais até a década de 80 segundo Sammons, Hilman e Mortimore

Fatores de eficácia escolar relacionados nas pesquisas internacionais	
Liderança profissional	Firme e dirigida Enfoque participativo Profissional destacado
Visão e objetivos compartilhados	Unidade de aproveitamento Consistência na prática Colaboração e trabalho em equipe
Ambiente de aprendizagem	Ambiente ordenado Ambiente de trabalho
O ensino e a aprendizagem como centro da atividade escolar	Otimização do tempo de aprendizado Ênfase no plano acadêmico Foco no aproveitamento
Ensino com objetivos	Organização eficaz Propósitos claros Ensino estruturado Adaptação curricular
Expectativas elevadas	Expectativas globais elevadas Comunicação de expectativas Desafio intelectual
Reforço positivo	Normas claras e justas Retroalimentação
Acompanhamento do progresso	Acompanhamento do êxito do aluno Avaliação da escola de formação de professores
Direito e deveres dos estudantes	Elevação da auto-estima dos estudantes Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
Colaboração entre a escola e as famílias	Participação das famílias no aprendizado dos estudantes
A escola como uma organização de aprendizado	Formação e desenvolvimento do corpo docente baseados na escola

Fonte: MURILLO (2007, p. 33).

Com relação ao movimento de melhoria da escola, Muñoz Repiso (2002) afirma que a última fase, iniciada nos anos 1980 e ainda em curso, denomina-se de gestão das mudanças. Nele há uma fusão entre o conhecimento gerado pela investigação e a prática educativa, ou seja, aquele resultante das pesquisas sobre eficácia escolar e o movimento de melhoria da escola, conforme o quadro abaixo:

Quadro 02. Movimento da melhoria escolar a partir da década de 1980, segundo Stoll e Wikeley

Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar	Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela
atención a los resultados	atención a los procesos
énfasis en la equidad	orientación hacia la acción y el desarrollo
Utilización de los datos para la toma de decisiones.	énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro
comprensión de que la escuela es el centro del cambio	comprensión de la importancia de la cultura escolar
orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa	importancia de centrarse en la instrucción visión de la escuela como el centro del cambio orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

Fonte: MUÑOHOZ –REPISO, et al. (2001).

No cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia e equidade escolar já está bem consolidada e há algumas revisões clássicas da literatura internacional Sammons; Hillman; Mortimore (1995); Lee; Bryk; Smith (1993); Mayer; Mullens; Moore (2000).

Em âmbito internacional, a novidade destes anos são as aparições de um novo enfoque teórico-prático que funde os movimentos de melhora da escola e da eficácia escolar, denominado Melhoria da Eficácia Escolar. “A melhora da eficácia escolar se refere a uma mudança planejada cujo objetivo é melhorar os resultados educacionais dos estudantes e a capacidade da escola para gerenciar a mudança” (MURILLO et al., 2007, p. 29).

As principais teorias do enfoque na Melhoria da Eficácia Escolar (ESI) são: Reynolds (1993), Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), Reynolds et al. (1996), Robertson e Sammons (1997), Stoll e Reynolds (1997), Gray et al. (1999), Murillo (1999), Stoll y Fink (1999) y Muñoz-Repiso et al. (2002). Os cinco fatores de Rutter et al. (1979). As listas elaboradas com resultado de investigação de Reynolds (1993), Mortimore et al (1988).

Em uma revisão de literatura sobre características de escolas eficazes no Brasil, Franco et al. (2000), diz que as pesquisas sobre as características das escolas eficazes, ainda estão aquém do desejável, mas se destacam alguns trabalhos agrupados, por ele, em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica.

Ainda segundo Franco et al. (2000), com relação ao recurso escolar: os estudos de Franco, Albernaz e Ortigão (2002), Lee, Franco e Albernaz (2004), Espósito, Davis e Nunes (2000), Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Franco, Sztajn e Ortigão (2002).

Sobre a organização e gestão da escola podemos citar os estudos de: Soares e Alves (2003), Franco, Albernaz e Ortigão (2002), Espósito, Davis e Nunes (2000), Lee, Franco e Albernaz (2004).

Sobre clima escolar: Franco, Albernaz e Ortigão (2002), Lee, Franco e Albernaz (2004).

Sobre formação e salário do docente temos os trabalhos de: Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Soares e Alves (2003), Menezes e Pazello (2004).

Sobre a ênfase no pedagógico, os estudos de: Franco, Sztajn e Ortigão (2004).

A revisão de literatura sobre eficácia escolar no Brasil trouxe grandes contribuições que podem ser visualizadas no seguinte resumo:

A revisão da literatura brasileira sobre eficácia escolar tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares – ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados – da organização e gestão da escola – baseada em liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus estudantes – e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem. A literatura examinada produziu também evidências, ainda que mais esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional de professores, do salário de professores e de estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino de Matemática. (FRANCO et al., 2007, p. 284).

Segundo Ferrão et al. (2003), todas as pesquisas efetuadas no Brasil sobre a associação entre resultados escolares e o capital humano das famílias (tradicionalmente aferido pela escolaridade dos pais) e ou capital financeiro (tradicionalmente aferido pelo rendimento das famílias ou pela posse de determinados bens de consumo) corroboram a tendência para a reprodução de desigualdades, na formação do capital humano das gerações futuras. No entanto,

segundo a autora, as evidências internacionais sugerem que a escola pode ser um instrumento efetivo para contrariar tal determinismo.

No campo da Educação, todo o esforço de pesquisas sobre as desigualdades escolares parece ter permitido que se sedimentasse entre uma parcela importante de pesquisadores duas perspectivas: a convicção de que a escola não faz diferença, em contextos sócio-econômicos desfavorecidos e a perspectiva dos neoliberais que desresponsabiliza o Estado de suas obrigações, colocando na mão da escola a responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos seus estudantes. Porém, mesmo entre os mais céticos, crescem os grupos convictos de que a escola pode fazer diferença. É nesse novo contexto que vem aumentando o interesse em novas estratégias de pesquisa e de avaliação, tais como a do GERES, que permitem refinar as análises e mensurações sobre os efeitos agregados pelas escolas, aos diferentes volumes e estruturas de capital dos estudantes, verificando a correlação entre o nível sócio-econômico e o efeito escola.

Sem dúvida, o nível sócio-econômico é fator preponderante, e qualquer análise que venhamos fazer sobre o desempenho dos estudantes, esse deve ser o primeiro critério a ser considerado. Porém, há outros fatores presentes no interior da escola que podem estar reforçando o efeito negativo do nível sócio-econômico, que fatores são esses? Que instrumentos de avaliação darão conta de conhecer e ver a escola por dentro? Se quisermos caminhar no conhecimento da realidade educacional das escolas, teremos que aprender a articular, de forma cada vez mais interativa, pesquisas e levantamentos que permitam focalizar as questões de ângulos complementares, qualitativa e quantitativamente, micro e macro-analiticamente.

Em sociedades com profundas desigualdades sócio-econômicas, como é o caso da brasileira, se faz necessário que nas pesquisas relacionadas ao efeito escola se estabeleça a correlação existente entre o nível sócio-econômico e o efeito escola.

Segundo Ferrão (2003), no Brasil, o efeito-escola, controlado pela variável contextual da situação sócio-econômica, diminui consideravelmente de magnitude face ao seu valor sem este controle. A evidência mais recente, oriunda do SAEB 2001, indica que no Nordeste, a região mais pobre do país, o efeito-escola controlado pela variável contextual é de 19%, enquanto que no Sul, a região mais desenvolvida, este efeito é bem mais reduzido (7%). A este propósito ocorre mencionar que a variável contextual (refletindo uma realidade extra-escolar) é correlacionada com variáveis intra-escolares, tal como qualidade da infra-estrutura da escola (FERRÃO et al., 2000, p. 41). Os valores do efeito-escola permanecem em patamares que

justificam uma investigação aprofundada dos fatores intraescolares que melhor expliquem essa correlação.

O que parece estar posto, segundo a autora, é que quanto menor o nível sócio-econômico maior é o efeito da escola sobre a aprendizagem dos estudantes, contrariando a tese de que a escola não faz diferença e mostrando a importância dessa instituição para os estudantes oriundos de classes menos favorecidas. A outra questão, também sugerida pela autora é que as pesquisas sobre qualidade em educação, também apontam que o capital social das famílias, quando usado a favor da educação, pode ajudar a ultrapassar eventuais desigualdades no capital humano e financeiro.

1.2 O Projeto GERES no âmbito do processo de qualificação da escola

“A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive” (Thuler).

No final do século passado, o relatório de Delors (1998, p. 147) para a UNESCO, afirmou que “o fracasso escolar constitui, em qualquer situação uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; e é muitas vezes gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida”.

Dez anos se passaram de sua publicação e o fracasso escolar ainda continua fazendo parte da realidade das escolas públicas. Nesta perspectiva ainda temos um grande desafio: melhorar a qualidade da educação pública brasileira.

Apesar do atraso, o Brasil tem conseguido vencer o desafio de colocar as crianças nas escolas públicas, mas ainda há a luta para garantir o sucesso escolar delas. Percebemos que não basta apenas garantir o acesso e permanência das crianças na escola é preciso saber se elas estão obtendo êxito na aprendizagem. Segundo dados do INEP/MEC, o acesso ao ensino fundamental tem aumentado significativamente as matrículas neste nível de ensino, na faixa de 7 a 14 anos, cresceram de 23.772.418, em 1991, para 27.061.394, em 2001 – um aumento de 13,8%².

² Para garantir o objetivo de universalização do acesso à educação básica, o Brasil implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996.

Como este trabalho educacional vem sendo avaliado? Os modelos das avaliações externas existentes atualmente têm dado conta de oferecer dados para conhecer o que acontece dentro da escola?

A avaliação escolar é uma questão que exige reflexão e tem raízes político-pedagógicas profundas. O fenômeno avaliativo não é neutro, ele ocorre no cotidiano da escola, no interior da sala de aula e se orienta por determinadas concepções de homem, de sociedade, de cultura e de educação.

Assim, no processo de qualificação da educação, a prática da avaliação da escola tem se tornado mais freqüente nos últimos anos. Somente no mês de novembro de 2007, os estudantes das Escolas Estaduais investigados neste estudo fizeram três provas: a prova Brasil, a prova do Estado de São Paulo - SARESP e a avaliação do projeto GERES.

É preciso recolocar a avaliação educacional no centro das questões educacionais: Que transformações na avaliação acreditamos serem possíveis e desejáveis, nos limites de uma sociedade capitalista? Que concepções e usos da avaliação estão presentes na escola? O que pretende a escola ao fazer a avaliação dos seus estudantes? Julga-se indispensável avaliar? Qual o parâmetro de qualidade?

Partindo dos pressupostos acima, vemos que, cada vez mais, a avaliação da aprendizagem e da escola passa a ter uma importância ainda maior e precisa ser cuidadosamente investigada.

A investigação sobre eficácia escolar é uma das linhas de pesquisa empírica de caráter propriamente educativo que mais tem incidindo na tomada de decisões, dirigidas a conseguir uma educação de qualidade para todos, em todo o mundo. Seus dados estão ajudando a compreender melhor que elementos afetam o desenvolvimento dos estudantes, e com eles, espera-se conseguir apontar informações, para melhorar as aulas, as escolas e os sistemas educativos.

É possível identificar na literatura diversos significados da avaliação em educação, que se apresentam de acordo com suas funções e objetivos. Existem, por exemplo, a avaliação de sistemas educacionais, a avaliação de políticas públicas, a avaliação institucional ou avaliação da escola, a avaliação de programas e projetos educativos, a avaliação do currículo, a avaliação do livro didático, a avaliação do professor, da equipe pedagógica e a avaliação do aluno.

No Brasil, o GERES³ é o primeiro projeto de avaliação que visa acompanhar a aprendizagem de estudantes brasileiros ao longo do primeiro segmento do ensino fundamental.

³ Informações disponíveis no site: <<http://www.geres.ufmg.br>>.

Por se tratar do período de aquisição das ferramentas básicas, para uma escolarização bem-sucedida, a pesquisa está identificando os principais fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar e promovendo o conhecimento dos elementos que mais contribuem para políticas de melhoria da qualidade e equidade da educação.

Segundo Franco (2008), o interesse dos pesquisadores e gestores de sistemas educacionais, consiste em conhecer o efeito de políticas e práticas educacionais, sobre o aprendizado dos estudantes. No entanto, experiências de avaliação da educação como o SAEB, SARESP, não oferecem os dados mais adequados para inferências causais sobre que políticas e práticas fazem diferença em educação. Em outras palavras, enquanto uma seqüência de resultados oferece boa orientação sobre a tendência da qualidade da educação nacional, ela não oferece possibilidade de estudos pormenorizados sobre fatores promotores ou não da qualidade. Nesse sentido, devido a sua metodologia, o GERES avança na contribuição de um modelo de avaliação mais próximo da realidade de cada escola, uma vez que tem como objetivos identificar: as características escolares que maximizam a aprendizagem dos estudantes e que minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado, os fatores escolares que diminuem a probabilidade de repetência dos estudantes e aquelas características da escola que reduzem a probabilidade do absentismo.

1.2.1 Em que o GERES difere das outras avaliações?

Durante um período de quatro anos (2005 a 2008), mais de 20.000 estudantes de uma amostra de 303 escolas estaduais, municipais e particulares foram testados todos os anos em Leitura e Matemática conforme o quadro abaixo:

Quadro 03. Cronograma de aplicação dos instrumentos GERES 2005-2008

Ano	Mês	Atividade/Instrumento
2004	Novembro	Pré-teste instrumentos de leitura e matemática
2005	Março (1ª Onda)	Questionário escola/recursos e equipamentos Questionário do diretor Testes de leitura e matemática Questionário do professor Levantamento sobre sala de aula
	Novembro (2ª Onda)	Relatório de escola 1ª Onda Testes de leitura e matemática Questionário de pai ou responsável
2006	Maio	Relatório de escola 2ª Onda
	Junho	Pré-teste instrumentos de leitura e matemática
	Novembro (3ª Onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do diretor Questionário de pai ou responsável
2007	Maio	Relatório 3ª Onda
	Junho	Pré-teste instrumentos de leitura e matemática
	Setembro- dezembro	Pesquisa em subamostra de famílias (Belo Horizonte)
	Novembro (4ª Onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário de pai ou responsável Questionário do aluno (versão reduzida)
2008	Maio	Relatório 4ª Onda
	Novembro (5ª Onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do aluno (versão ampliada)

Fonte: FRANCO et al. (2008).

Além dos testes os professores, diretores, pais e os próprios estudantes responderam questionários para determinar os impactos dos fatores escolares e familiares na aprendizagem. A escolha dos fatores seguiu uma extensa revisão da literatura nacional e internacional e também atendeu ao interesse dos pesquisadores, em oferecer subsídios práticos, para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil.

As escolas da amostra estão localizadas em cinco grandes cidades brasileiras – Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campo Grande, Salvador e Campinas e as universidades que

participam do planejamento, coordenação e execução do projeto são seis – UFMG, PUC-RJ, UEMS, UFBA, UNICAMP e UFJF.

A primeira aplicação dos testes em quase 900 turmas aconteceu, simultaneamente, em todas as cinco cidades da pesquisa na última semana de março e primeira semana de abril de 2005. A segunda aplicação aconteceu em outubro/novembro do mesmo ano. A partir do ano seguinte, as aplicações foram sempre no final do segundo semestre, até o término da fase de coleta de dados, em 2008.

O GERES difere de outras pesquisas tais como: SARESP, SIMAVE e SAEB. Sua diferença principal se baseia na metodologia utilizada para obtenção dos resultados.

Segundo Goldstein (1997, apud FRANCO, 2008), para formular inferências satisfatórias a respeito de uma determinada escola, tal como a sua melhoria ou não, devem-se levar em conta quatro condições mínimas:

1. que o estudo seja longitudinal de modo que diferenças preexistentes entre os estudantes e eventos contingentes subsequentes entre as escolas possam ser levados em consideração;
2. que se incumba a da análise multinível apropriada para que as inferências estatísticas sejam válidas e, em particular, que a “eficácia diferencial” seja investigada;
3. que haja alguma replicação no tempo e espaço para comprovar a replicabilidade;
4. que se ofereça alguma explicação plausível do processo pelo qual as escolas se tornam mais eficazes.

Estas condições estão presentes no projeto GERES, cujas principais características são: o desenho da pesquisa é longitudinal – ou seja, os mesmos estudantes são observados ao longo de quatro anos de escolarização (estudo de painel); abordagem analítica multinível; amostra probabilística; medidas de desempenho cognitivo; medidas não-cognitivas (motivação; auto-estima) e instrumentos contextuais. Um diferencial dessa avaliação é o uso do modelo estatístico da Teoria de Resposta ao Item - TRI - para localizar e determinar o nível de aprendizagem dos estudantes. Tal procedimento permite que todos os estudantes, apesar de terem respondido a diferentes itens, recebam notas (ou *proficiências*) vindas da mesma escala.

O GERES surgiu, então, em um contexto no qual a utilização de dados de avaliação ganha cada vez mais espaço na pesquisa e na formulação de políticas educacionais. O GERES é consequência de um esforço colaborativo de diversos pesquisadores que nos últimos anos tem produzido estudos sobre qualidade, equidade e desigualdades de oportunidades educacionais. Diferentemente dos sistemas de avaliação dos estudantes em curso no Brasil, esta é uma pesquisa longitudinal, na qual uma mesma amostra de estudantes é observada ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sem dúvida, a escolha por este desenho de pesquisa é uma contribuição para o conhecimento do que faz diferença na educação brasileira (FRANCO, 2008).

Alguns procedimentos adotados em campo no projeto GERES diferem de outras avaliações tais como: as escolas podem acompanhar seus resultados, através do relatório do desempenho⁴. É preciso não confundir as características de boas escolas com as de escolas que possuem estudantes que têm melhores condições para aprender e não comparar escola eficaz com escola ineficaz, pelo desempenho dos estudantes. A idéia é verificar quais são os elementos de cada escola que podem estar associados ao desempenho dos estudantes. Para tal objetivo, além dos testes de matemática e leitura, foram aplicados questionários para a família, para os professores e para os gestores. Sem dúvida, esses questionários podem trazer informações interessantes sobre o nível sócio-econômico e contextualizar os dados quantitativos, porém, para que haja uma maior explicação da relação entre os fatores internos de cada escola e o desempenho dos estudantes é necessário que se implementem pesquisas complementares que demandam um tempo maior de observação e entendimento do que acontece dentro das escolas que pode estar interferindo tanto de forma positiva, quanto negativa, no resultado dos estudantes.

1.2.2 A metodologia de avaliação da pesquisa GERES

Nos quatro anos letivos em que essa pesquisa aconteceu, foram desenvolvidos e aplicados testes de leitura e de matemática, focalizando habilidades básicas, tipicamente demandadas pela escola a estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Cada nova aplicação de testes foi denominada de “onda”.

⁴ O relatório traz uma comparação entre os primeiros resultados e os outros, nele está presente o resultado da escola em Leitura e Matemática de todas as aplicações ou ondas do projeto. São entregues através de reunião com professores e diretores na Faculdade de Educação –UNICAMP. A escola tem acesso apenas ao seu resultado evitando que haja comparação entre as escolas.

Em março de 2005, realizou-se, em todas as escolas que participam do GERES, um diagnóstico com objetivo de verificar qual o nível de conhecimento em leitura e matemática que os estudantes avaliados apresentavam ao chegar à escola.

Em novembro do mesmo ano, o segundo teste teve a finalidade de saber quanto o aluno havia avançado na aprendizagem de leitura e matemática, até aquele momento.

Para criar uma relação entre a proficiência do aluno e as habilidades que o professor procura dizer na sala de aula, em escala foi dividida em faixas de proficiências e habilidades que correspondem a cada faixa. Assim, foi possível comparar os estudantes de diferentes faixas em termos das habilidades que uns dominam e outros não.

Para Oliveira (2007), as avaliações em larga escala, atualmente utilizadas no Brasil, embora lancem mão da TRI da interpretação pedagógica baseada em um item âncora, têm algumas limitações:

(i) a incerteza prévia quanto ao número de itens âncoras a ser selecionado para cada nível de proficiência e quanto à existência mesma de itens âncora para todos os níveis de proficiência delimitados, o que requer a utilização de um número grande de itens testados e a escolha de níveis não muito próximos uns dos outros; (ii) a perda de itens cujo nível de dificuldade encontra-se próximo da fronteira entre dois níveis de proficiência, uma vez que os estudantes avaliados estão em um nível ou em outro, o que, conseqüentemente, não agrega informação útil à interpretação, finalidade da avaliação, em última instância (OLIVEIRA, 2007, p. 154).

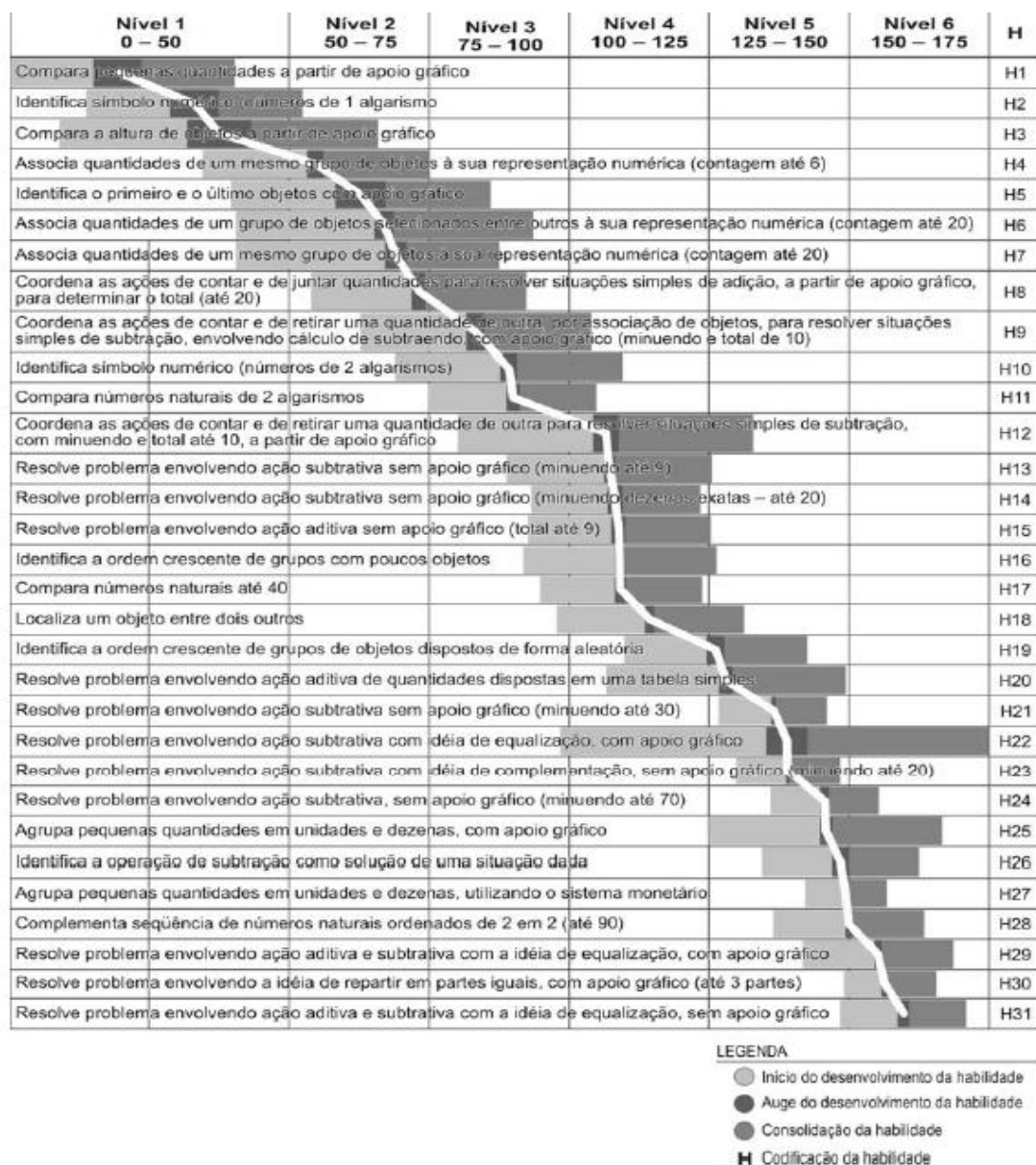
No caso GERES, não existe um item âncora, na verdade, todos os itens são âncoras para as habilidades requeridas. São os itens que norteiam a interpretação da escala, e não os níveis de proficiência. Esses mesmos itens são desenvolvidos pelos estudantes, em três fases importantes, quais sejam: “(i) a introdução de uma habilidade / Início do desenvolvimento da habilidade; (ii) o processamento da habilidade / Rápido desenvolvimento da habilidade; e (iii) a consolidação da habilidade / Máximo desenvolvimento da habilidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 154).

Para o primeiro teste, o projeto criou seis faixas ou níveis, de N1 a N6, uma vez que as habilidades dos estudantes se desenvolveram ao longo de 2005 e 2006, tornou-se necessário acrescentar os níveis N7 e o N8.

O processo de criação dos níveis e a atribuição do significado pedagógico a cada um deles começam com a associação entre os itens usados, nos testes, e os níveis de proficiência.

Quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os estudantes com proficiências altas quase sempre acertam os itens, enquanto os estudantes com proficiências muito baixas quase sempre erram tais itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande percentual de estudantes passa a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item. Após a realização deste procedimento para todos os itens, sintetizam-se os resultados em dois quadros que oferecem a interpretação educacional dos itens da escala de Leitura e de Matemática. A seguir, como exemplo, a escala de proficiência em Matemática:

Quadro 04. Escala de proficiência em Matemática⁵



Fonte: Mesquita (2007).

A interpretação da escala e seria realizada através da tonalidade do cinza mais claro, início do desenvolvimento da habilidade, consolidação da habilidade e o auge do desenvolvimento da habilidade que seria o mais escuro. Segundo Mesquita (2007), nessa escala,

⁵ Para saber mais sobre a interpretação ver: Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Creso Franco y Tufi Machado Soares REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 2e

pode-se observar que as áreas pretas das três primeiras habilidades (H1, H2, H3) localizam-se no nível 1, que prevê desempenhos de 0 a 50 pontos na escala. Isso significa que, nesse nível, os estudantes já demonstram ser capazes de comparar pequenas quantidades com uso de recursos gráficos, de identificar símbolos numéricos até nove e de comparar a altura de objetos, a partir de apoio gráfico. Trata-se de habilidades muito elementares que, na maioria das vezes, são construídas por meio de conhecimentos adquiridos socialmente. Por conseguinte, parece próprio afirmar que as crianças já desenvolveram essas habilidades ao ingressar na escola.

O primeiro movimento mais acentuado da linha para a direita se refere à aprendizagem das habilidades (H4, H5, H6, H7) relacionadas ao processo da contagem (nível 2 – 50-75). A contagem é uma atividade que envolve aspectos cognitivos e motores. É cognitiva, porque repousa sobre um conhecimento abstrato que diz respeito à ordem e à cardinalidade. É motora, porque necessita da coordenação de atividades manuais, visuais e vocais. Apesar de ser uma habilidade cognitiva precoce, muitas vezes a criança necessita da intervenção do professor para realizá-la plenamente. Por isso, a construção efetiva de tal habilidade acontece no recinto escolar.

Nota-se que essas habilidades pressupõem a linha para o nível seguinte, uma vez que a próxima habilidade (H8 - capacidade de reunir quantidades por meio de contagem, realizando adição com total até 20 e com uso de recursos gráficos) se firma na linha de interseção dos níveis 2 e 3. A habilidade para resolver situações simples de subtrair com significado de “retirar”, por sua vez, salta para o nível 3. A mobilidade da linha permite perceber esse fluxo da aprendizagem. A habilidade seguinte (H9) é a coordenação de ações de juntar e retirar para descobrir o valor do subtraendo em uma estrutura subtrativa. Uma situação envolvendo esse tipo de relação numérica é difícil, tratando-se de problema que exige um raciocínio inverso. No entanto, a forma de apresentação do item tornou a questão bem fácil, porque o aluno pôde resolvê-la por complementação, isto é, havia de início, uma quantidade de objetos desenhados e, na sequência do desenho, restava um grupo menor, pois alguns objetos foram retirados; para saber quantos objetos foram retirados, bastava contar a partir do grupo menor até perfazer o número inicial. Tal solução não implica que o aluno seja capaz de utilizar princípios matemáticos, relacionando adição/subtração para efetuar o cálculo do subtraendo. Isso justifica o desenvolvimento da habilidade H9 nesse ponto, antecedendo, por exemplo, a construção da habilidade H12 (cálculo do resto), pois é certo que chegar ao valor do resto é mais fácil que encontrar o do subtraendo.

Assim, poderíamos dar continuidade à explicação das habilidades seguintes, mas o exemplo citado acima nos possibilita entender a lógica da interpretação pedagógica que segundo Mesquita (2007, p. 137) em Matemática permite a seguinte observação:

- a consolidação de uma habilidade pressupõe a existência de outros recursos cognitivos mobilizáveis;
- o aumento dos níveis de proficiência em uma habilidade em consolidação torna-se recurso mobilizável por habilidades mais complexas;
- o desenvolvimento de habilidades ocorre de modo gradual e progressivo, processo que se enriquece segundo o grau de dificuldade ou complexidade de cada habilidade;
- as analogias operadas em cada nível e os recursos que elas mobilizam não levam, em geral, à construção de uma resposta adequada a uma situação nova, mas a um processo cumulativo, no qual as habilidades em consolidação, em um determinado nível, servem de base para o desenvolvimento de habilidades do nível seguinte.

A matriz de referência para leitura construída por Batista, Coscarelli y Soares (2006) se orienta por uma concepção ampla de letramento, de acordo com a qual o termo designa, em sua heterogeneidade e variação, o domínio de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, para a consecução de diferentes objetivos de natureza individual e social. Os autores afirmam que em função das particularidades da pesquisa, realizada em grande escala e com população em processo de aprendizagem da língua escrita, as capacidades de leitura foram privilegiadas e o conjunto das habilidades foi organizado em torno de quatro dimensões para avaliação dos estudantes. Tais dimensões têm em vista a realização de tarefas ligadas ao domínio da tecnologia da escrita, à recuperação de informações, ao estabelecimento de relações entre informações, à avaliação e ao posicionamento.

Quadro 05. Escala de proficiência em Leitura

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PROJETO GERES								
Nível 1 0 – 50	Nível 2 50 – 75	Nível 3 75 – 100	Nível 4 100 – 125	Nível 5 125 – 150	Nível 6 150 – 175	Nível 7 175 – 200	Nível 8 200 – 225	H
Diferencia letras de números e outros símbolos								H1
Identifica a posição usual das letras								H2
Relaciona palavra à imagem correspondente, eventualmente por meio da associação da letra inicial ao respectivo som								H3
Relaciona palavra do padrão silábico consoante-vogal à imagem correspondente, eventualmente por meio da associação de sílabas iniciais ao respectivo som								H4
Identifica palavra do padrão silábico não consoante-vogal, com apoio de imagem								H5
Associa frase curta à imagem correspondente, por meio da identificação de elemento da sentença								H6
Compõe palavras de vocabulário simples, com sílabas do padrão consoante-vogal								H7
Relaciona frase simples e curta, do padrão silábico consoante-vogal, à imagem correspondente								H8
Identifica palavra, entre várias iniciadas pela mesma sílaba, com apoio de imagem								H9
Associa frase à imagem correspondente, por meio da identificação de elemento da sentença								H10
Relaciona palavra do padrão silábico não consoante-vogal à imagem correspondente, diferenciando-a de outras com as quais possui sílaba em comum								H11
Decodifica frase simples e curta, envolvendo palavra do padrão não consoante-vogal, com apoio de imagem								H12
Localiza informação explícita (palavra) em rótulos e embalagens								H13
Identifica entre várias frases semelhantes a que corresponde a determinada imagem (frases simples e curtas, do padrão silábico consoante-vogal)								H14
Decodifica frase formada por mais de uma palavra do padrão silábico não consoante-vogal, com apoio gráfico								H15
Associa o som final de palavra à sua representação escrita em outra palavra								H16
Reconhece um conjunto de palavras intercaladas de segmentação como característica do registro de uma frase								H17
Localiza uma informação explícita (palavra) em um texto narrativo								H18
Faz inferência com base na sequência de imagens de uma história em quadrinhos								H19
Identifica sílabas em palavras do padrão consoante-vogal, com apoio de imagem								H20
Compõe palavra que envolve sílaba complexa, com apoio de imagem (r intermediário)								H21
Identifica informação explícita localizada no início de pequeno texto escolar								H22
Interpreta história em quadrinhos com base na relação entre texto e imagem								H23
Identifica o remetente de um bilhete								H24
Identifica informação explícita localizada no final de pequeno texto escolar								H25
Relaciona o título à idéia central de um pequeno texto								H26
Identifica informação contida em um cartaz								H27
Faz inferência em relação ao objetivo específico de uma receita, sem que a informação esteja explícita no título								H28
Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em um poema								H29
Reconhece a finalidade explícita de um texto instrucional								H30
Faz inferência com base na relação textual e contextual em uma propaganda								H31
Reconhece um anúncio (Classificados)								H32
Inferir o sentido de um título a partir do contexto em uma receita								H33
Reconhece a finalidade de um texto de propaganda								H34
Identifica um grupo de palavras como parte integrante de um texto possuidor de recurso visual rebuscado (poema cinético)								H35
Reconhece a finalidade implícita de texto destinado ao divertimento do leitor (anedota)								H36
Identifica relação de causa e consequência explícita, em texto informativo de estrutura e vocabulário mais complexo, quando a relação entre a informação solicitada e a contida no texto é literal								H37
Identifica relação de causa e consequência, em texto informativo de estrutura e vocabulário mais complexo, quando a relação entre a informação solicitada e a contida no texto é menos literal								H38

LEGENDA
 Início do desenvolvimento da habilidade
 Pleno desenvolvimento da habilidade
 Habilidade consolidada
H Codificação da habilidade

Fonte: Oliveira (2007).

Segundo Oliveira (2007), a utilização do parâmetro da dificuldade do item nos permite inferir que, provavelmente, estudantes com proficiência muito abaixo de tal parâmetro ainda não desenvolvem a habilidade específica demandada pelo item; que estudantes com proficiência próxima ao ponto que marca a dificuldade do item estão em pleno desenvolvimento da referida habilidade; e que os estudantes com proficiência muito acima de tal parâmetro consolidaram a habilidade exigida pelo item.

Desta forma, as matrizes de Leitura e Matemática e os resultados dos estudantes, nos testes, podem ser interpretadas e utilizados pelos professores, coordenadores e diretores para identificar onde os estudantes da sua escola estão e onde poderiam ou deveriam estar em termos de habilidades de Leitura e Matemática, apresentando-se também, como úteis na orientação de práticas pedagógicas de sala de aula. Ou seja, os resultados do GERES permitem indicar quais são as habilidades em que os estudantes têm maiores dificuldades e que precisam receber mais atenção da escola e dos professores.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA DE QUALIDADE EM SETORES DE POBREZA: QUEM DISSE QUE NÃO É POSSÍVEL?

Quando se aborda qualquer tema na educação, uma das dificuldades que enfrentamos é a natureza dos conceitos usados para sustentar os argumentos. O conceito de qualidade em educação é um desses conceitos perigosos, especialmente, no caso do Brasil que tem feito parte das políticas educacionais tanto de políticas públicas de governos assumidamente neoliberais como de governos mais comprometidos com os menos favorecidos.

As análises dos significados e usos do termo *qualidade* em educação têm revelado a escassa consistência de um construto que, sem dúvida, tem se tornado central na legitimação de políticas e práticas muito diversas no âmbito da educação. Elemento simbólico de primeira ordem, sua ambigüidade e indefinição contribuem para criar um consenso ideológico, com valor de uso.

2.1 Construtos que legitimam políticas e práticas de avaliação da qualidade em educação

Para podermos iniciar nossa reflexão acerca do conceito de qualidade em educação, poderíamos partir da idéia do que é um ensino de qualidade e de como o processo de qualificação da escola veio ocorrendo ao longo da sua história.

Segundo Enguita (1995), o conceito de qualidade, na linguagem dos especialistas das administrações educacionais e dos organismos internacionais, tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente associada ao Estado do Bem-Estar Social qualidade significava dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares. Tendia medir a qualidade dos serviços públicos ao maior ou menor investimento financeiro.

Mais tarde o foco do conceito foi deslocado dos recursos para a eficácia dos processos: conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo, na mesma lógica da produção empresarial privada. Hoje a qualidade está associada com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de medição: taxas de evasão, repetência e comparações internacionais do rendimento escolar que é também a lógica da competição do mercado.

Segundo Davok (2007), para os sistemas educacionais, qualidade em educação pode ter várias interpretações, vai depender, principalmente, da perspectiva que esse sistema tem sobre

que tipo de educação deverá proporcionar à sociedade. Para o autor uma educação de qualidade pode significar:

Tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

Ainda segundo Davok (2007), a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito. Sander (1995) conceitua os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância e os articula dialeticamente na composição de seu conceito de qualidade, na gestão da educação. Para ele, na história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética.

Desta forma, aplicando os conceitos de eficácia e efetividade à administração da educação, é possível associar-se, então, a eficácia à consecução de objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. Nesse sentido, Sander (1995) afirma que a administração será, tanto mais efetiva quanto maior for sua capacidade estratégica, para atender às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que o sistema educacional está inserido. Na mesma perspectiva, então, o sentido da efetividade da escola pública nos remete aos conceitos de relevância, qualidade negociada e avaliação institucional.

A relevância (do verbo latino *relevare*, levantar, salientar, valorizar), segundo Sander (1995), é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. Valor e relevância são sinônimos que constituem os critérios utilizados para selecionar os objetivos do comportamento, para definir a natureza do desenvolvimento humano e da qualidade de vida.

Porém, associar o conceito de qualidade ao respeito e ao direito das pessoas, e de maneira singular às compreensões de relevância, pertinência e equidade pode reduzir-se em apenas uma retórica se não forem garantidas, pelo Estado, as condições reais, para por em prática tal objetivo.

O problema fundamental é que em uma sociedade com profundas desigualdades, logicamente os pontos de partida são muito diversos, assim, oferecer escolaridade obrigatória para todos não é o mesmo que promover a equidade. Não se trata apenas de diferenças psicológicas, quanto ao grau e tipo de qualidade entre os estudantes e sim das suas possibilidades em função do meio de onde vem e pertence.

Articular as relações estreitas entre a qualidade e a equidade implica reconfigurar a escola como espaço de transformação do processo formativo; como conhecimento que se constrói em contextos sócio-culturais concretos, que não homogeneíza o ser humano por respeitar sua diversidade, com uma visão crítica e histórica do discurso científico e como lugar onde se exercem relações de domínio e de poder que se faz necessário desvelar desde o conceito de educação ao de homem e de sociedade que se pretende construir. Significa, acima de tudo, assumir uma visão que não se limita aos espaços formas, modalidades e compreensões do que venha a ser uma educação de qualidade para todos.

Nada faz um discurso mais poderoso que sua socialização, uma vez que tal socialização ajuda a distribuir certa visão da realidade e nas últimas décadas, no domínio da educação, temos presenciado um discurso em torno das palavras qualidade, eficiência e eficácia em educação.

Podemos atribuir aos termos uma série de características definidoras que os tornam inconfundíveis. Segundo Glatter (1990, p. 170 apud MURILLO, 2007, p. 46): “Termos como mudança, inovação e melhora são muito ambíguos ou, como dizemos em inglês, “escorregadios”, uma vez que essas idéias não têm apenas conotações técnicas, mas também políticas.” Assim também eficácia, eficiência e qualidade em educação são termos que, em contextos diversos, tomam significados diferentes. Embora sejam termos técnicos, essas palavras estão sujeitas à influência ideológica e política como qualquer conceito e suas representações.

Neste sentido Murillo (2007), diz ser necessário recuperar o significado científico das palavras e não permitir que determinadas opções ideológicas nos roubem a possibilidade de utilizá-las. Há dificuldades em saber e utilizar o significado correto de algumas palavras, como é o caso das palavras: qualidade, eficácia, eficiência e efetividade. Pode-se dizer que a ação foi efetiva e eficaz? Eficaz em que? Para quem? Para quê?

Os termos podem ser tratados como sinônimos. Mas como não existem sinônimos perfeitos, há uma pequena diferença entre eles, especialmente no campo da administração. Façamos também nos substantivos, para ficar mais fácil.

Para Piacentini (2009), **Eficaz** é o que realiza perfeitamente determinada tarefa ou função, que produz o resultado pretendido. Destaca-se o uso do termo, especialmente, quando se trata de doença ou problema: remédio eficaz, método de tratamento eficaz; fez uma limpeza eficaz. **Efetivo** é o que está realmente disponível, é incontestável, verificável, executável. Exemplos: Tal propaganda é simples, mas efetiva. A duração efetiva da prova será de uma hora. ‘Efetivo’ tem igualmente o sentido de positivo, eficaz: Foi bastante efetivo o encontro realizado na escola. Desta forma, é possível que uma ação seja ao mesmo tempo efetiva e eficaz.

A **eficiência** (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo.

No campo da educação os termos eficácia, eficiência e qualidade em educação são freqüentemente utilizados para definir as mudanças que acontecem ou devem acontecer na prática pedagógica do professor na sala de aula, na escola como organização ou no sistema educacional.

Davok (2007, p. 513) afirma que: “se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade”.

Nesta perspectiva, uma escola de qualidade é aquela instituição de ensino que, apesar das dificuldades que o contexto sócio–econômico impõe, é eficaz, efetiva, eficiente e relevante para aqueles estudantes que encontram nela a oportunidade de ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado permanecer e ser bem sucedido nela. Para Murillo (2007, p. 31), escola eficaz é aquela escola que:

Promove de forma duradoura o progresso de todos os seus estudantes além do esperado, considerando seu rendimento inicial e sua situação de entrada, que garante que cada um deles atinja os níveis mais altos possíveis e que melhora todos os aspectos do rendimento e do desenvolvimento do conjunto dos estudantes (MURILLO, 2007, p. 31).

Esta proposta tem três características: valor agregado como operacionalização da eficácia; equidade como um elemento básico do conceito de eficácia; desenvolvimento integral dos estudantes como um objetivo irrenunciável de todo o sistema educativo.

Seria então aquela capaz de cumprir o papel que a sociedade, em um determinado momento histórico, espera que ela cumpra. Assim para que seja uma escola de qualidade, deve cumprir os critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância.

Neste sentido, Thuler (2007) afirma que questão da eficácia evoluiu e hoje, está-se abandonando a abordagem inicial, tecnicista e quantificadora, vem sendo substituída colocando-se em relação diferentes efeitos e características qualitativas, tais como o clima da escola, sua cultura ou sua ética e que abster-se de medir a eficácia da escola não significa rejeitar a idéia de eficácia. Mas conviria, primeiramente, iniciar, no interior da escola, uma reflexão envolvendo o conceito de eficácia e negociar, em seguida, os objetivos, as formas e os procedimentos de uma avaliação que, além do diagnóstico, permita elaborar o sentido da mudança e colocá-lo em prática. Segundo a autora essas características qualitativas não podem ser captadas pelos métodos clássicos de observação pontual e externa, pois fazem parte de modos de funcionamento que só chegam a ser captados com observação, interações e representações dos envolvidos.

Nesta perspectiva Vianna (2002, p. 82) nos alerta para o fato de que: “a medida da qualidade em educação, não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar; necessita-se, também, verificar outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar”. Desta forma, é mister esclarecer que o rendimento escolar é apenas parte desse processo de qualificação, que desgarrado da dimensão pedagógica, da visão de homem e de sociedade, não faz sentido.

Portanto, um novo discurso da qualidade em educação deve inserir-se na democratização radical do direito à educação, isso pressupõe que não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de ensino por ela oferecido. Frigotto (1995, p. 176), formula três conclusões básicas, a partir das quais é possível avançar nessa luta:

Primeira: qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.

Segunda: a qualidade, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva.

Terceira: em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.

Podemos perceber que cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso, segundo Enguita (1995), precisamente que permite que setores e grupos com interesses tão distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem. Desta forma mesmo aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, entretanto, o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro.

2.2 Limites e possibilidades da escola

No final da década de 1970, e principalmente durante os anos 1980, os educadores brasileiros, em consonância com as reflexões que se faziam, sobretudo em países europeus, analisando o desempenho de sistemas de ensino, evidenciaram a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola. Pesquisas e estudos relevantes foram desenvolvidos no sentido de permitir compreender como justamente os estudantes provenientes das camadas populares, que sofriam uma discriminação sócio-econômica, recebiam das escolas um ensino de pior qualidade e ainda eram aqueles que respondiam pela maior taxa de evasão e repetência de todo o sistema de ensino. A escola, assim, como nos fizeram compreender autores como Bourdieu e Passeron (1964/70), Baudelot e Establet (1971), reproduz as estruturas de classes sociais, perpetuando as estruturas sociais.

Esses estudos mostram a contribuição específica e decisiva da educação para a reprodução da desigualdade que consiste na capacidade de manipulação das consciências. Segundo dicionário de Sociologia, Boudon e Bouricaud (1993), os processos econômicos qualificados por Marx como processos de reprodução simples são caracterizados pela constância da produção e pela estabilidade das relações de produção; os indivíduos são substituídos ao longo do tempo, mas o sistema se reproduz de forma idêntica. Um processo é chamado de reprodução ampliada, quando a produção é crescente, mas a organização econômica permanece estável. A produção aumenta, mas as relações entre as classes assim como as relações dos indivíduos no interior das classes permanecem constantes.

Em Bourdieu e Passeron (1975), os processos culturais ficam em evidência. Para eles, a escola não apenas inculca valores e modos de pensamento dominantes, mas, ao usar um código de transmissão cultural, no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram

iniciados, no ambiente da família, permite a continuação desses, no jogo da cultura, e confirma a exclusão daqueles que sempre foram marginalizados do direito à educação.

Sobre o exame, eles afirmam que não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino na medida em que impõe como digna de sanção universal uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, como também, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura.

Michel Foucault (1998) contribui para tal com a análise histórica sobre a questão do poder. Para ele, o poder não é um objeto natural, mas sim uma prática social e, como tal, constituída historicamente. Dentre outras questões relacionadas ao poder podemos destacar a avaliação. Segundo o autor, o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, permite qualificar, classificar e punir. É altamente ritualizado, combinando a cerimônia do poder e a forma de experiência numa demonstração de força e estabelecimento da verdade, em que se superpõem as relações de poder e saber. Percebe-se em Foucault, como tema central, a questão do poder; sua natureza, seu exercício em instituições, sua relação com a produção e reprodução.

Com Enguita (1989), aprendemos que a escola é o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois, segundo ele, através da avaliação, tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam, também, recompensas mais elevadas. Na escola crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas. A avaliação é de fato um mecanismo onipresente no cotidiano das salas de aula, pois nela tem lugar tanto a avaliação formal como a informal. No ambiente escolar aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado. Esta prática prepara o aluno para o mundo do trabalho.

Uma das grandes contribuições de Enguita foi mostrar a face oculta da escola em que algumas fórmulas consideradas progressistas, tais como a chamada avaliação contínua, na realidade, são instrumentos contraditórios. Segundo ele, a avaliação contínua busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem. No entanto, ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se da exigência da escola. Como acontece no exame tradicional, a avaliação contínua força o

estudante a confirmar, a todo instante, que figura entre os escolhidos do professor e até mesmo do sistema capitalista. Dito de forma breve, a avaliação contínua é o controle permanente.

Essas questões nos lembram a importância do olhar crítico. Muitas vezes, por trás de um discurso progressista se esconde o controle, o autoritarismo e a opressão.

Santomé (1995) nos alerta para uma reflexão em torno do que é vivenciado, uma vez que, para ele, o vivido tem muito mais força do que aquilo que é simplesmente ouvido. Segundo ele, vale dizer que as crenças, os valores vivenciados na prática ainda que não explicitados, é que são, na verdade, apreendidos e incorporados ao modo de viver de cada um. Todas as regras, rituais e padrões de conduta presentes na rotina da escola, na sua organização e funcionamento, precisam, pois, passar por um amplo processo de crítica, de tal modo que esse “currículo oculto” não comprometa o que se pretende realizar em sala de aula. É necessário, também, analisar a rotina da sala de aula, pois, subjacente à aprendizagem de conteúdos e habilidades, há uma prática permeada de valores e normas. Esse currículo oculto, ou melhor, não reconhecido, na verdade permeia todo o trabalho da escola.

No sentido de entender como o fracasso escolar é produzido, Patto (1990) organiza sua obra em duas partes: na primeira, a autora faz uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Na segunda parte, analisa os dados coletados, numa pesquisa de campo, na qual observou, na escola, em casa e no bairro, crianças moradoras da periferia de São Paulo, que são estudantes multirrepetentes de uma escola pública de primeiro grau.

A autora enfatiza que, na análise das dificuldades de aprendizagem escolar, a Psicologia, influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas e por uma concepção atenta às influências ambientais, produz, conseqüentemente, uma explicação impregnada dessa ambigüidade, que será uma característica presente no discurso sobre as causas do fracasso escolar, nos países capitalistas ao longo do século XX, fundamentando, inclusive, a "teoria da carência cultural". Deste estudo, Patto, (1990, p. 340-348), permite quatro considerações:

1. As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença 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 a 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.

Portanto, a grande contribuição desses teóricos, e mais especificamente Bourdieu e Patto foi desmistificar a escola como um espaço neutro; e seu corolário nos mostra as possibilidades desta instituição. Nesta perspectiva podemos ver que: “A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (SNYDERS, 1976, p. 106). Assim, através da consciência da comunidade escolar sobre seus limites e possibilidades, muitas brechas criadas pela contradição do próprio sistema capitalista poderão ser ocupadas.

Acreditando na escola como um espaço rico de novas possibilidades, sob a perspectiva dialética, percebe-se ao longo da história do pensamento pedagógico, um movimento entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência. Desta forma:

A educação é portadora de uma promessa que a burguesia não foi capaz (e nem é) de implementar totalmente, porque significaria, de um lado, manter a prática da exploração e, de outro, provocar, como momento dessa prática, um saber crítico. Essa provocação, embora desarticulada ou reprimida, existe em germe na educação. Se ela é expressão do domínio de classe, é porque antes de tudo é expressão da luta de classe (CURY, 1979, p. 76).

Quanto mais as forças progressistas, comprometidas com a democratização da sociedade, vislumbram a possibilidade de assumir a direção do Estado brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a alternativas demarcadas pela transparência e, portanto, pelo exercício efetivo da democracia (FRIGOTTO, 1995, p. 192).

Cultivar as análises sobre essas relações tão estreitas entre educação e sociedade tem sido um dos importantes procedimentos para a formação dos professores da educação básica. Voltar o olhar para essa instituição, onde as pessoas se constroem como humanos, e para a prática que reconstruiu parece ser uma consequência da ampliação da consciência dos direitos.

A escola seleciona também conteúdos simbólicos e métodos; e essas seleções somente têm sentido se conjugadas. Selecionando características culturais, ela se organiza em subconjuntos mais ou menos coordenados ou desagregados e os articula para grupos sociais de acordo com mecanismos que variam de acordo com o momento histórico. A escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, e participa de sua produção e de sua reprodução (PETITAT, 1994, p. 38).

Deste novo olhar surge a necessidade de compreender que a escola, instituição social onde trabalhamos, é um espaço de direitos principalmente dos estudantes, crianças e adolescentes filhos dos trabalhadores e jovens adultos que sempre foram excluídos desses mesmos direitos.

Olhar as variáveis internas, na escola, não é um recuo, é um avanço político se estabelecidos os vínculos estreitos da escola e da prática pedagógica, com as relações sociais e as estruturas de poder em que elas acontecem.

Nesta luta efetiva, a democratização da escola pública unitária, de todos os processos de formação técnico-profissional e dos meios de comunicação social não pode mais ser postergada. Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania possa, concretamente, possa desenvolver-se e constituir-se para a grande maioria da população brasileira (FRIGOTTO, 1999, p. 192).

Que função a escola pública deverá cumprir? A escola que construímos com nossa prática é uma instituição para a inclusão? Por que ainda se vê com naturalidade esse caráter seletivo da escola? Se somos iguais em direitos, por que há discriminação, insucesso e exclusão? O ambiente escolar está preparado para lidar com as diferenças? Que tipo de educação pretendemos, para qual sociedade? A que interesses o sistema de avaliação atende? A escola pode fazer diferença na história escolar de seus estudantes? É possível escola eficaz em setores de pobreza?

Cada um desses aspectos merece nosso empenho, se pensarmos que não basta apenas a garantia de acesso e permanência das crianças e jovens na escola, mas, acima de tudo, a garantia do direito de aprender, ou seja, não dá para adiar a construção de uma escola pública gratuita, democrática e de qualidade para todos e, principalmente, para aqueles que sempre foram excluídos dos seus direitos.

No despertar da consciência, os professores começam a questionar suas práticas, suas concepções de educação, os assuntos da sala de aula tomam outra dimensão. A escola em seu cotidiano passa a ter maior importância e atenção. De certa forma, embora discordando de muitos

aspectos das avaliações, como a metodologia, o tempo da prova e outros motivos, ainda assim o resultado - positivo ou negativo - tem desencadeado, nas escolas, uma análise crítica das relações entre educação e sociedade, entre escola e organização da produção, entre ideologias dominantes e as políticas governamentais.

Pesquisas, tais como a do SAEB, revelam que há diversos fatores que podem influenciar na aprendizagem do estudante. O primeiro diz respeito às suas condições de vida de suas famílias, do seu contexto social, cultural e econômico. O segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio de informações prestadas pelos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Dentre esses fatores já se constrói certa unanimidade em torno do efeito negativo que o nível sócio-econômico baixo pode causar no desempenho dos estudantes, porém ainda são escassos estudos que levem em conta o nível sócio-econômico e avancem no sentido de encontrar outros fatores, que, não mais importantes, também possam estar interferindo no desempenho dos estudantes.

Aquilo que se refere à escola situa-se dentro das possibilidades de intervenção dos gestores de políticas públicas educacionais e da equipe da escola. Nesse sentido, a escola passa a ser uma instituição fundamental para promover a equidade, bem como proporcionar o desenvolvimento dos saberes básicos, contribuindo para a inclusão social e econômica do cidadão, independentemente da sua origem social.

Bressoux (2003), analisando pesquisas sobre efeitos-escola e efeitos-professor na França, rejeita a idéia de que a escola seja uma mera repetidora das desigualdades sociais e que é possível encontrar escolas mais eficazes que outras, assim como professores cuja atuação faz diferença. E que, por isso, é possível melhorar o desempenho de um grande número de estudantes, principalmente aqueles de origens sociais menos favorecidas. O autor destaca que as pesquisas das últimas décadas têm contribuído para melhorar o conhecimento a respeito dos efeitos escolares no desenvolvimento dos estudantes e que não cabe ao *habitus* familiar todo o peso do desempenho escolar: a escola tem um papel importante nesse desempenho e o papel do professor é, ainda, mais importante.

Deve-se destacar, no entanto, uma preocupação pertinente do autor: os perigos de se substituir, numa radicalização para o contrário, o “determinismo sociológico” pela excessiva

ilusão pedagógica. Afinal, alerta esse trabalho, ainda que sejam significativos os efeitos escolares não se pode deixar para a escola toda a tarefa de corrigir as desigualdades sociais.

Os fatores extra-escolares dependem de macro políticas que interfiram nas condições das famílias e no combate à exclusão social. Então, portanto, fora do âmbito de uma política educacional, muito embora possa haver políticas de combate à pobreza associadas à Educação, tal como o Programa Bolsa Família. Porém o que se pretende destacar neste estudo são os fatores encontrados no âmbito de influência da escola e sobre os quais é possível exercer algum tipo de intervenção para aumentar a qualidade da educação.

Quem disse que não pode escola pública, em setores de pobreza, não pode apresentar bons resultados? As respostas existem e estão presentes nas escolas, em que diretores, família, funcionários, professores e até mesmo os estudantes, têm sido capazes de, apesar das adversidades do meio sócio econômico, identificarem no contexto da escola possibilidades de intervenção para a melhoria do ensino.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO: DESENHO E DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS DE COLETA E CARACTERÍSTICA DA AMOSTRA

3.1 Origem do problema, objetivos, natureza da pesquisa, instrumentos e coleta dos dados

Este capítulo descreve o caminho percorrido na elaboração e na execução da pesquisa. Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, para melhor entendimento, faz-se necessária a descrição minuciosa de cada passo. Assim, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para disseminação dos resultados” (BOGDAN, 1994, p. 49).

O processo de construção de um projeto de pesquisa pode ter origem em várias situações, pode surgir a partir da literatura relacionada ao tema, da interrogação da prática profissional do pesquisador ou para dar continuidade a pesquisas anteriores.

Esta pesquisa surgiu do desejo de conhecer as condições que favorecem o sucesso ou o fracasso escolar de estudantes mais vulneráveis à influência negativa do nível sócio-econômico. Ou seja, de identificar os elementos que fazem com que os estudantes de uma escola tenham melhores rendimentos acadêmicos do que os de outras. O problema investigado teve a influência do envolvimento profissional da pesquisadora em uma escola estadual no interior de Minas Gerais, escola de periferia cujos estudantes, apesar do contexto sócio-econômico desfavorável apresentavam, bons resultados na avaliação que o estado realizava: o SIMAVE⁶.

Nesta avaliação, cada escola recebia um caderno com uma matriz curricular, relatórios, gráficos dos resultados obtidos por seus estudantes em relação à média do município e do estado, além das questões que os estudantes consideravam difíceis.

Embora a intenção da avaliação não fosse estimular a competição entre as escolas, uma escola sempre ficava sabendo do resultado da outra. Nessa época foi bastante discutida a qualidade da educação pública em Minas Gerais e por orientação da Secretaria de Educação, cada escola deveria aprofundar o estudo e a discussão do seu resultado. Assim, nossa escola formou

⁶ Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública Instituído pela Secretaria de Estado da Educação em 2000, o SIMAVE foi aperfeiçoado e ampliado a partir de 2003. O Sistema é composto pelos programas de avaliação Proalfa e Proeb, ambos censitários. As avaliações são promovidas pela Secretaria de Estado de Educação e realizadas por instituições externas vinculadas a universidades federais sediadas em Minas Gerais.

seu grupo de estudo com foco na avaliação. Desse grupo de discussão várias questões foram surgindo tais como: **A escola pública tem a capacidade de enfrentar e reverter a influência negativa do contexto sócio-econômico? É possível uma escola de qualidade para os menos favorecidos em uma sociedade capitalista? Quais são os elementos que fazem com que os estudantes de uma escola pública tenham melhores rendimentos acadêmicos do que outras? Existe correlação entre as características das escolas e o desempenho dos estudantes nas avaliações externas?**

De tudo o que se discutia naquele momento, o que mais nos incomodava era o fato da metodologia do SIMAVE não dar conta de explicar o efeito que cada escola causava nos estudantes. Se comparado o melhor desempenho obtido na avaliação por uma escola localizada no centro da cidade, com a da periferia, parecia que a escola da periferia havia ensinado muito mais se fossem considerados o ponto de partida dos estudantes, o processo e a chegada. Nesses momentos de discussões na escola, o problema agora investigado começava a germinar. De lá até aqui, muitas dúvidas surgiram. Se se acreditasse que a escola pública não teria saída, estar-se-iam entregando ao fatalismo e à falta de esperança características que não combinam com a educação e nem com educadores comprometidos com uma escola pública de qualidade. Mas, também havia a consciência de que numa sociedade capitalista as instituições têm suas limitações e que se faz necessário estarmos atentos aos sentidos que os conceitos passam a ter ao serem utilizados pelos neoliberais, que os apropriam e os usam com naturalidade confundindo e camuflando as verdadeiras intenções, que nada mais são do que a manutenção hegemônica do poder. Desta forma os conceitos de avaliação e qualidade em educação precisam ser repensados em outra lógica, que não a do sistema capitalista.

Em 2005, época em que ingressamos no doutorado, o Laboratório iniciava o projeto GERES, pesquisa longitudinal da Geração Escolar 2005, projeto de avaliação financiado pela Fundação Ford, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

O projeto GERES consiste numa pesquisa cujo objetivo foi acompanhar, através de testes, a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática, nos primeiros anos do ensino fundamental. Identificar características escolares que aumentam o aprendizado dos estudantes e que diminuem a influência da origem social em seus resultados escolares. Foi realizado em escolas das redes

municipal, estadual e particular de cinco cidades brasileiras e envolve pesquisadores de seis universidades: UFBA, PUC-RJ, UFJF, UFMG, UEMS e UNICAMP.

Trabalhando com os dados desta pesquisa, no primeiro momento buscamos identificar através dos dados quantitativos do banco GERES, pólo Campinas, as escolas que seriam pesquisadas. Decidimos que investigaríamos quatro escolas com alto e baixo desempenho, duas da rede municipal e duas da rede estadual para que a comparação fosse entre escolas de uma mesma rede. Em seguida localizamos as escolas no mapa da Cidade e partimos para a pesquisa de Campo para conhecer as características dessas escolas e verificar a correlação existente entre as características e o desempenho dos estudantes.

Antes de iniciarmos o trabalho de campo, fizemos várias apresentações do projeto para os colegas do laboratório, submetendo-o à avaliação do grupo. Foram nestas discussões coletivas do LOED⁷, nas apresentações dos projetos dos colegas e apoio dos professores do laboratório que o problema de pesquisa se tornou claro e mais consistente. Afinal, **quais características escolares estão associadas ao desempenho dos estudantes no projeto GERES do pólo Campinas?** Esta é, sem dúvida, a pergunta central que norteia toda esta pesquisa. Seu foco é a identificação de fatores presentes, que, na visão da comunidade escolar, são causadores de bom ou mal desempenho da escola nas avaliações do projeto GERES. O objetivo principal desta pesquisa é **identificar características escolares que se encontram associadas ao desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações GERES do pólo Campinas, verificando o que há de comum e de contraditório nas quatro escolas pesquisadas.**

Para entendermos o projeto GERES, Oliveira (2007) diz que o objetivo central da pesquisa GERES é investigar que práticas educativas e que condições escolares contribuem para a promoção da eficácia escolar e da equidade intra-escolar. Para atingir tal propósito, o GERES pretende identificar, especificamente, características escolares que maximizam a aprendizagem dos estudantes. Para coletar os dados de caráter cognitivo, o GERES utiliza como instrumento testes de Leitura e de Matemática aplicados em diferentes ondas (testes), focalizando habilidades básicas tipicamente demandadas pela escola para estudantes das séries iniciais. Para a coleta dos

⁷ O LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. O LOED participa da Área 4 - denominada "Ensino e Práticas Culturais" e administra a especialidade "Avaliação" criada para apoiar estudos de Mestrado e Doutorado neste campo. Responsáveis: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, Prof^ª. Dr^ª. Mara Regina Lemes de Sordi, Prof^ª. Dr^ª. Helena Costa Lopes de Freitas e Prof^ª. Dr^ª. Maria Marcia Sigrist Malavasi, Participa ainda a Prof^ª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UNB). Esta linha tem por finalidade enfatizar estudos de mestrado e doutorado no campo da avaliação institucional, escolar e de sistemas. Trata-se de uma ênfase que se resolveu dar à controversa questão da avaliação nos dias de hoje, em especial face ao interesse das políticas públicas por este instrumental.

dados do contexto das escolas, além de utilizar informações relevantes já disponíveis na escola, faz uso de questionários aplicados aos pais dos estudantes, aos estudantes, aos professores e aos diretores.

O GERES adota a modelagem longitudinal e, conseqüentemente, seu aparato metodológico, permite investigar as alterações no desempenho dos estudantes acontecidos entre um momento e outro da escolarização, ou seja, o “valor agregado” pelo estabelecimento escolar aos seus estudantes.

Dessa forma sua metodologia permite associar o rendimento do aluno com o contexto sócio-econômico, porém, devido à complexidade de cada escola o projeto não dá conta de entender o que acontece no interior de cada escola que pode estar interferindo de forma positiva ou negativa no desempenho dos seus estudantes.

Nigel Brooke (2008), professor da Faculdade de Educação da UFMG, um dos coordenadores do GERES, diz que, por ser o GERES introdutor de uma metodologia inovadora no Brasil, no campo da avaliação educacional, espera-se influenciar a forma de se realizar estudos voltados para questões da distribuição da qualidade da educação no País. Para ele essa influência poderia vir tanto pela formação de novos pesquisadores, quanto pelo impacto das publicações referentes aos métodos e resultados da pesquisa.

Partindo desses pressupostos, foi possível, através do banco de dados do GERES a localização das escolas componentes do universo da pesquisa. Porém, para que pudéssemos associar características das escolas ao desempenho dos estudantes, se fez necessário aguardarmos pelo menos o resultado dos três primeiros testes. Por se tratar de um estudo qualitativo assim que as escolas foram localizadas, tivemos a preocupação de iniciarmos o mais rápido possível a pesquisa de campo.

Nesse intervalo, continuamos a pesquisa bibliográfica iniciada em 2005. O maior número de publicações sobre eficácia escolar, qualidade em educação foi encontrado na revista eletrônica- REICE⁸, no site da UAM - Universidade Autônoma de Madrid e no SciELO⁹. Sobre escola eficaz havia, até então, poucos artigos e livros publicados no Brasil sobre o tema. Recentemente tivemos acesso a mais duas publicações que também serviram de referência: A Qualificação da escola: um novo enfoque, Murillo et al. (2007) e Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias, Brooke et al. (2008).

No início da pesquisa bibliográfica, fizemos contato virtual com o professor F. Javier Murillo¹⁰ na Espanha, pesquisador do assunto que sugeriu uma lista de referências bibliográficas.

A corrente de investigação, denominada de eficácia escolar (School Effectiveness), tem estudado a qualidade e equidade do funcionamento das escolas para determinar porque algumas são mais eficazes que outras, na consecução de resultados positivos, se seu trabalho é consistente em tempo, entre as áreas e tipos de resultados e que elementos se encontram, com maior frequência, nas escolas que são eficazes para todos os seus estudantes.

A partir das leituras realizadas nesse período, foi possível identificar características do projeto GERES semelhantes às pesquisas de outros países tais como; Chile e Espanha que buscam conhecer a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Para Muñoz-Repizzo et al. (2001), a investigação internacional com essas características tem como objetivo avançar um pouco mais na consolidação teórica e na fundamentação empírica das pesquisas que qualificam a escola.

Por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa e de um estudo de caso, sabíamos das vantagens e dos desafios a serem enfrentados. Apesar dos desafios, "uma das vantagens do

⁸ La **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** (REICE) es la revista oficial de la [Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar \(RINACE\)](#). REICE pretende convertirse en un foro de encuentro, debate y difusión de la investigación sobre Calidad, Equidad, Eficacia y Cambio en Educación realizada en Iberoamérica y por investigadores Iberoamericanos. REICE nace de la confirmación de la existencia de un buen número de investigaciones de calidad realizadas en Iberoamérica, así como de la gran cantidad de investigadores que están trabajando en estos temas, combinada con la escasez de medios para la publicación y difusión de tales trabajos. REICE publica artículos inéditos que versen sobre los temas de Calidad, Equidad, Eficacia Escolar, Cambio Educativo, Mejora de la Escuela e Innovación Educativa.

⁹ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

¹⁰ Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, [Universidad Autónoma de Madrid](#). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Especialista en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, con especial dedicación a temas relacionados con Calidad, Eficacia y Mejora de la Escuela

estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2005, p. 33). O outro grande desafio foi, sem dúvida, a necessidade de investimento de um tempo maior, no planejamento do trabalho, na entrada e permanência no campo, na interpretação e no relato dos dados.

Assim que o banco de dados apresentou o resultado da terceira aplicação, as escolas foram localizadas. A definição das escolas foi feita a partir de dados do Projeto Geres, relativo às três primeiras ondas de aplicação dos testes nessas escolas, bem como de dados relacionados ao nível socioeconômico das mesmas. Os cálculos foram feitos por pesquisadores daquele Projeto, utilizando a tecnologia de Análise por Envoltória de Dados (DEA). Segundo Garrijo (2005), a DEA, discrimina a escola a partir do índice de eficiência calculado num conjunto de DMUs, ou seja, unidades tomadoras de decisão (escolas) observadas. É possível observar as escolas que estão na fronteira, aquelas que dentro do conjunto de escolas observada apresentam as melhores práticas, tomaram as melhores decisões em relação aos recursos disponíveis para produzir os melhores resultados e também é possível observar as que se distanciam da fronteira. Da mesma forma observa-se dentro do conjunto de recursos utilizados(variáveis) quais apresentaram maiores influências.. A partir daí, pode-se encontrar as escolas de maior e menor desempenho.

Os instrumentos de coleta foram: observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Referindo-se a pesquisa qualitativa, Bogdan (1994, p. 47) diz que “os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos”.

Durante mais de um ano de permanência nas escolas, utilizamos para coletar os dados a observação participante, análise de documentos e entrevistas coletivas com: equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e familiares sujeitos da pesquisa. No período de observação participamos ativamente das discussões em reuniões de pais e professores. Naquele momento o assunto em discussão na rede municipal, era a organização em ciclos e a implantação do ensino fundamental de nove anos e na rede estadual o resultado das escolas no SARESP e o ganho do bônus¹¹ por mérito.

¹¹ A bonificação é paga uma vez ao ano e poderá chegar ao equivalente a três salários. Para receber o prêmio, a escola terá de melhorar o desempenho da maioria dos alunos.

Os dados das observações foram registrados em cadernos de anotações denominados diário de campo que, na análise do conteúdo da pesquisa complementaram a caracterização das escolas. O diário de campo consistia em cadernos onde anotávamos as observações e expressões ditas de maneira espontânea, pela comunidade escolar. Nestes cadernos também anotamos as impressões e as contradições percebidas entre o dito e o observado.

Para organização e interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo sugerido por Bardin (1979), que pode ser realizada a partir de várias técnicas tais como: análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação, que varia de acordo com o material a ser analisado.

Para este estudo, a técnica empregada foi a análise temática por considerarmos esta técnica a que melhor se adéqua ao conteúdo das entrevistas, observações e documentos. Segundo Bardin (1979), o tema pode ser utilizado para estudar as motivações de opiniões às respostas de entrevistas coletivas, com questões abertas. O tema como unidade de registro corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) e o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais. O tema é “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulação singulares” (BERELSON apud BARDIN, 1979, p. 105). Fazer análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa, para o objeto analítico escolhido.

Segundo Bardin (1979, p. 95), “a análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Desta forma na análise dos conteúdos desta pesquisa, seguimos as três etapas sugeridas pelo autor.

As entrevistas foram realizadas ao longo de 2008, período em que estivemos por maior tempo nas escolas. Elas foram coletivas, por segmentos da comunidade escolar: equipe gestora, professores, família, estudantes e funcionários. Nas quatro escolas pesquisadas foram entrevistados: os professores dos primeiros anos do ensino fundamental, os estudantes do quarto ano que participaram da avaliação GERES, os familiares desses estudantes, os funcionários e a gestão.

Quadro 06. Número de entrevistados por escola pesquisada¹²

Escola	Total de estudantes do GERES	Estudantes	Professores	Funcionários	Equipe Gestora	Família
EMEF Amarela	125	40	20	8	3	30
EMEF Verde	89	30	12	8	3	40
EE Amarela	79	30	12	8	1	20
EE Verde	120	30	12	8	3	40

Fonte: relatório dos supervisores GERES e anotações do diário de campo

Com o objetivo de facilitar o entendimento para os sujeitos, a pesquisa foi contextualizada e as perguntas foram adaptadas para se adequar a cada segmento. Apresentamos a pesquisa a cada grupo de entrevistados com o seguinte resumo: “estamos fazendo uma pesquisa em quatro escolas da rede estadual e municipal que estão participando do projeto GERES - nessa avaliação os mesmos estudantes estão sendo avaliados em leitura e matemática do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Verifica-se através de testes com questões de nível um ao sete (fáceis e difíceis) o que os estudantes estão aprendendo nesse período escolar. E os resultados vêm revelando que em algumas escolas os estudantes estão obtendo um bom desempenho nas provas e em outras não. O objetivo da nossa pesquisa é conhecer os elementos que na visão da comunidade escolar (família, estudantes, professores, funcionários e equipe gestora) estão interferindo nesses resultados”.

Em seguida, apresentamos as três questões detonadoras, para a discussão, que foram adaptadas de acordo com cada segmento da escola (Equipe gestora, professores, funcionários, família e estudantes) são elas:

Questão 01: A que se deve, segundo o ponto de vista de vocês, o desempenho dos estudantes dessa escola na avaliação do GERES? Quais são os fatores que, na visão de vocês estão interferindo no resultado do GERES?

Pergunta feita com o objetivo de verificar os fatores, que na visão do grupo estão associadas ao desempenho dos estudantes da escola no GERES

¹² Sujeitos envolvidos com os alunos avaliados no projeto GERES

A equipe gestora da EE Amarela é composta apenas pelo vice- diretor que exerce a função de diretor e a secretária que faz também o papel de vice- diretora e até de coordenadora pedagógica

Questão 02: Na visão de vocês, por que os estudantes de uma escola têm desempenho melhor do que de outra? A que vocês atribuem esse resultado diferente numa mesma rede?

Pergunta feita com o objetivo de entender as representações sobre a qualidade do ensino da escola em relação às outras escolas da mesma rede.

Questão 03: Como vocês caracterizam esta escola?

Questão importante para conhecer as características mais marcantes de cada escola, na visão de cada grupo. Além das três questões iniciais citadas acima, outras surgiram no decorrer das entrevistas e se encontram no anexo três da tese.

Por se tratar de entrevista coletiva fez-se necessário que cada uma delas fosse gravada, transcrita e analisada o mais imediatamente possível. Havia necessidade de uma atenção redobrada no entendimento das falas, principalmente quando elas aconteciam ao mesmo tempo ou quando uma pessoa respondia e os outros concordavam. Dessa forma, para melhor esclarecimento, fizemos, em cada entrevista, anotações sobre as falas e expressões do grupo.

A escolha pela entrevista semi-estruturada coletiva deveu-se à grande quantidade de pessoas que seriam entrevistadas. Segundo Triviños (1997, p. 146) “O processo da entrevista semi-estruturada dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas”. Ludke (1999) também nos lembra que a entrevista coletiva é um poderoso instrumento para a obtenção da visão geral do grupo, quando as falas não precisam ser identificadas individualmente.

Outro fator interessante da entrevista coletiva foi nossa percepção da importância que os sujeitos deram à oportunidade do encontro com seus pares, para falarem sobre seus problemas. Registramos várias expressões que revelam esse fato, mas algumas chamaram mais nossa atenção: “na verdade, estamos muito tensas com essa pressão da gestão sobre a gente para dar conta da implantação do ciclo e da escola de nove anos, acabamos que na entrevista desabafamos mais do que respondemos as perguntas” (Prof. EMEF Verde)¹³. A principal característica da diretora desta escola, é que ela pressiona o grupo para a mudança. Em algum momento da entrevista ela diz o seguinte: “o que penso de escola, de projeto, ainda tem muito chão pela frente, coisa que eu ainda nem falei para as pessoas aqui da escola para não assustar”. Totalmente diferente, embora sendo da mesma rede, é a visão que os professores da EMEF amarela têm sobre a gestão: “a impressão que temos é que a gestão desistiu dos professores”. Outra expressão

¹³ São quatro as escolas pesquisadas, duas da rede estadual e duas da rede municipal que foram identificadas pelas cores verde e amarela. Verde para as escolas de maior valor agregado e amarelo para as de menor valor agregado. EE para escolas da rede estadual e EMEF para escolas da rede municipal.

forte foi de uma professora da EE Amarela que com o apoio de todas disse: “olha, o buraco aqui é mais embaixo, se a gente for falar tudo complica pra gente”. Essas falas foram marcantes porque serviram de indícios para apontar os pontos onde devíamos focar nossa observação.

As observações centraram-se nos pátios, recreios e nas diversas reuniões como o TDC,¹⁴ HTPC¹⁵ e reunião de pais. Havia um caderno denominado diário de campo onde registramos as observações, falas informais dos sujeitos pesquisados expressões não verbal, além de algumas reflexões da pesquisadora.

Uma anotação do diário que consideramos muito relevante foi o desabafo da diretora da EMEF Amarela quando conversávamos sobre o concurso que estava para ocorrer na Prefeitura diz a diretora: “Não faça o concurso se você quer ser feliz, a não ser que faça para professor por que é o único cargo da rede que vale a pena”. Só depois de um tempo maior de observação que entendemos o motivo desta expressão. Na verdade, essa escola tem um clima muito tenso, as pessoas parecem não se entender. No final de 2008 a orientadora pedagógica e a diretora pediram mudança de escola, e até junho de 2009 esta escola ainda se encontrava sem diretora. A vice-diretora que estava exercendo o cargo obteve licença por motivo de saúde, há hoje, na escola, uma orientadora pedagógica que responde sozinha pela escola.

Sem dúvida, a presença nas escolas, por mais de um ano foi fundamental para a pesquisa, facilitou o conhecimento e o entrosamento com o grupo. Quando nos ausentávamos de uma escola para estarmos em outra, o grupo percebia e comentava, dizendo que estava acostumado com a nossa presença. Percebíamos, nesses momentos, que estávamos, realmente, fazendo uma observação participante, porque um aspecto fundamental da observação participante é que ela:

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 1994, p. 59).

¹⁴ As atividades do TDC, TDI e TDPR compõem a jornada dos professores efetivos, função pública e função atividade de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, Educação Especial e Educação de Jovens da FUMEC, que optaram pelo Plano de Carreiras. As atividades citadas têm como princípio o planejamento coletivo, a participação ativa, a construção e a avaliação contínua do Projeto Pedagógico.

¹⁵ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - se caracteriza fundamentalmente como espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente. Neste horário os professores participam num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas.

Essa relação com os sujeitos observados foi paulatinamente sendo construída pela nossa participação, em todos os momentos e eventos promovidos pelas escolas, ao longo do período em que estivemos observando. Para análise e interpretação dos dados das entrevistas e observação utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979, p. 38). Para o autor “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente de recepção das mensagens, inferências essas que recorrem a indicadores (quantitativos ou não)”. Assim as categorias foram construídas da análise de conteúdo das entrevistas, do Projeto Político Pedagógico - PPP¹⁶ e observação, um trabalho, longo, difícil e desafiador, porém possível e mais interessante.

As categorias emergiram das falas dos sujeitos, dos discursos, do conteúdo das respostas analisadas à luz da contradição, implicando, assim, várias idas e voltas ao material coletado, às teorias e ao campo de pesquisa.

3.2 A Entrada no Campo

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". (Saramago)

Houve um clima de muita cordialidade durante as visitas às escolas. Talvez isso tenha acontecido pelo fato de conhecermos bem a realidade da escola pública e por ter existido um contato anterior com a rede municipal, através de uma assessoria pedagógica, em algumas escolas da rede que apresentavam número elevado de estudantes em defasagem de idade/série. Nesse mesmo período, participamos também de várias reuniões de trabalho coletivo discutindo com os professores do NAED¹⁷ sudoeste sobre a organização e a avaliação na escola organizada

¹⁶ **O Projeto Político-Pedagógico** é uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola que facilita a busca de melhoria da qualidade do ensino. Esta organização se dá em dois níveis: no da escola como um todo, o que envolve sua relação com o contexto social imediato; e no da sala de aula, incluindo as ações do professor na dinâmica com seus alunos.

¹⁷ Núcleo Ação Educativa Descentralizado. - NAED, tem como diretrizes políticas e pedagógicas:

I - desenvolver ações educativas descentralizadas voltadas à construção de uma política pública municipal de educação;

II - implementar procedimentos e normas político-pedagógicas da SME, favorecendo a comunicação, articulação e atendimento à comunidade escolar e seu entorno;

III - participar regionalmente das ações das diversas Secretarias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, promovendo a participação ativa da população, a sua inclusão radical nas Unidades Educacionais e a expressão da singularidade de cada Comunidade Escolar;

IV - realizar ações fomentadoras à valorização dos saberes produzidos na região em busca da qualidade social.

em ciclos. Em outro momento, a convite do departamento pedagógico participamos, por meio de palestras, de um projeto de formação de professores. Esse era uma parceria entre a prefeitura e o CEFIEL¹⁸. Esses contatos prévios foram muito positivos, no período, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco a organização da rede municipal, e principalmente, nos familiarizamos com as muitas siglas utilizadas nas falas dos professores e gestores.

O contato inicial com os gestores das escolas aconteceu em setembro de 2007 por telefone. Em outubro do mesmo ano, realizamos as primeiras visitas nas quatro escolas. Inicialmente para observar e em seguida para realização das entrevistas, que prosseguiram até 2009, para coleta de outras informações. O período de permanência nas escolas durou mais de um ano: um dia por semana em cada escola.

O fato de não conhecermos a cidade de Campinas foi um obstáculo inicial, pois a locomoção a essas escolas levou-nos a gastar um pouco mais de tempo do que o previsto. O apoio da secretaria do GERES que forneceu os dados das escolas, e da APEOESP que informou a rota com número de ônibus e paradas que deveríamos realizar foi fundamental. As quatro escolas estão localizadas na periferia de Campinas. A EMEF Verde na região sudoeste, a EMEF Amarela na região norte, a EE Verde e a EE Amarela na região leste. Para chegar até essas escolas muitas vezes foi necessária a utilização de três ônibus de um terminal para outro além de andar alguns quarteirões. O trajeto a pé foi interessante para observarmos o bairro e conversarmos com os moradores sobre as escolas. Em alguns bairros os moradores não sabiam da existência da escola como é o caso da EE Amarela. Na EE Verde ia sempre a pé com as professoras até o ponto de ônibus. Nestes trajetos percebíamos, pelo número de pessoas que as abordavam, que, apesar de não residirem no bairro, eram conhecidas e queridas pelos moradores. Estão há muito tempo nessa escola, três estão aguardando a aposentadoria. Uma delas diz: “olha aquele casal que vem ali com uma criança. A mãe desta menina era tão exigente! Os meninos não podiam nem brincar com ela que a mãe achava ruim, com dezesseis anos ficou grávida e o filho ainda foi prematuro, deu um trabalhão! Olha o danadinho já tá grande (a criança aparenta ter uns três anos)”. Sempre que caminhávamos pelo bairro muitas crianças e mães nos paravam para conversar. Era interessante observar que elas pareciam não ter pressa, sabiam o nome não só das crianças e jovens, mas também dos pais. E sempre havia um episódio para contar.

¹⁸ O Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP. O CEFIEL é a mais nova área de atuação do Instituto. Criado em 2004 - mesmo ano em que o IEL assumiu de forma mais integral a licenciatura em Letras - o Centro está vinculado, a partir de 2006, à Coordenadoria de Extensão

Por ser a escola pública um lugar muito familiar, lembrávamo-nos sempre das reuniões do LOED em que sempre nos alertavam sobre o cuidado de levar em conta que na pesquisa empírica, primeiro devemos nos focar nas evidências e depois nas conclusões. Dessa forma, tivemos o cuidado de não levantar categorias prévias, deixando que emergissem da realidade. E assim, chegamos às escolas com o problema, os objetivos, os instrumentos, o referencial teórico e as categorias por construir.

3.3 Características das escolas pesquisadas: o dito e o observado¹⁹

Como sabemos, a observação participante não é uma prática simples, está repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciar. Segundo Minayo (1996, p 137-138), durante a observação participante “é preciso observar o aspecto legal e o aspecto íntimo das relações sociais; ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhe são atribuídos; as idéias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, através de suas categorias de pensamento”.

Desde o início da pesquisa de campo, optamos por participar da vida da escola, em seu cotidiano, o que possibilitou uma riqueza de dados ainda maior, nos permitiu aproximar dos sujeitos e conhecer as interações entre eles, naquele contexto de aprendizagem e reflexão, contribuindo para nossa percepção da complexidade daquela realidade social. Foram muitos os desafios a enfrentar, durante a observação, a começar pela escolha de onde, quando e o que registrar. Assim, todas as informações obtidas, durante esse período, foram registradas no diário de campo e utilizadas na complementação dos dados obtidos nas entrevistas. Através desses registros, encontramos na EE Amarela grandes contradições entre o dito pelos entrevistados, o registrado nos documentos e o observado pelo pesquisado.

No PPP e entrevista dada pelo gestor, a escola se apresenta com uma boa infra-estrutura, sem muitos problemas, enquanto que, na realidade a escola se encontra em péssimo estado de conservação e com muitos problemas de natureza pedagógica e administrativa²⁰.

¹⁹ Todas as descrições que se referem às características das escolas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico e das anotações das observações

²⁰ Essa contradição poderá ser melhor percebida a seguir na caracterização da escola

3.3.1 Caso 01: Escola municipal de ensino fundamental Amarela

A EMEF Amarela é uma escola de ensino fundamental e supletivo (EJA I e II)²¹. De acordo com o PPP²², essa escola foi fundada no final da década de 60. Até o ano letivo de 2005, a escola funcionava em quatro períodos: manhã, intermediário, tarde e noite com 1400 estudantes, 66 professores, 23 funcionários. A partir de 2006, a escola passou a funcionar em três períodos, retirando o turno intermediário e aumentando o tempo de aula de quatro para cinco horas diárias e implantando o ensino fundamental de nove anos e a organização em ciclos como política da rede.

Atualmente, a escola atende 1.300 estudantes, distribuídos em três turmas de primeiro ano, quatro segundos, três terceiros, três quartos, quatro quintas, sete sextas, quatro sétimas e três oitavas. Para organização dos turnos, a escola optou por alocar os cinco primeiros anos do ensino fundamental, no turno da manhã, e os últimos quatro anos à tarde. Na composição das turmas há uma média de trinta e cinco estudantes por turma, exceto quando a escola recebe estudantes encaminhados pelo Conselho Tutelar. De acordo com os docentes a superlotação das classes é um dos maiores fatores que mais prejudica a qualidade do ensino na escola.

Segundo o PPP, até 2003 a escola não possuía registros detalhados sobre a sua história. Foi através de uma feira cultural que a história foi resgatada, segundo relato dos professores e moradores mais antigos do bairro. Antes a escola compunha-se de um conjunto de escolas rurais, posteriormente, transformou-se uma escola infantil e depois em EMEF²³, ambas funcionando nos dois períodos: manhã e vespertino. Hoje, é uma EMEF de nove anos.

O índice de defasagem de quinta a oitava em idade/série é alto. Em janeiro de 2005, a escola implantou um projeto de correção e recuperação pedagógica – PPD, formando um total de quatro turmas.

A estrutura física da escola é boa, segundo o PPP a área de construção é de 14.263 m², conta com treze salas de aula, quatro banheiros femininos, quatro masculinos, uma cozinha, um depósito, uma sala de professor, uma sala para secretaria, três salas para gestão, um laboratório de informática com vinte e um computadores, um anfiteatro, uma sala para dança e multiuso, uma biblioteca, um quiosque, duas quadras e ampla área verde. Com relação aos recursos pedagógicos tem: dois vídeos, duas TVs, uma máquina digital, um data-show, um retroprojeter,

²¹ EJA – Educação de Jovens e Adultos

²² Usaremos em todo o texto a sigla PPP para se referir ao Projeto Político Pedagógico das escolas

²³ Escola Municipal de Ensino Fundamental

mimeógrafos, vinte e sete computadores, três impressoras, uma mesa de som, um DVD, fantoches, brinquedos e jogos pedagógicos. Conta, também, com recursos financeiros da conta escola /FNDE, trimestralmente.²⁴

Ainda, segundo o PPP, o bairro onde está localizada a escola é um bairro periférico, situado na região norte da cidade de Campinas. Há, no bairro e em seu entorno mais de vinte ocupações de terrenos, nos quais muitos moradores não usufruem de água encanada, energia elétrica, pavimentação e coleta de lixo. Há, também, precariedade nos atendimentos, nos centros de saúde, e na oferta de espaços de lazer. As ruas e a linha de trem são, para as crianças, espaço de diversão.

A escola atende aos moradores do bairro e de outros próximos a ela. Segundo esse mesmo documento, os estudantes são filhos de migrantes advindos de várias regiões do Brasil, especialmente do Norte, Nordeste e Paraná, 50% deles são filhos de moradores que fixaram residência no bairro. A maioria dos estudantes reside em área de ocupação, uma grande porcentagem dos pais ou responsáveis pelos estudantes possui pouca ou nenhuma escolarização e encontra-se desempregada ou em subempregos.

Observando esta escola, percebemos que ela possui, realmente, uma infra-estrutura muito boa, um amplo espaço físico, salas de aula arejadas, bibliotecas, sala de reuniões, laboratório de informática, muito verde e espaço para as crianças. Esta característica foi notada tanto na observação, como na leitura do PPP e nas entrevistas.

Porém, a impressão que tivemos é que essa mesma infra-estrutura, almejada por muitas escolas, não exerce influência positiva. Os prédios são separados e distantes uns dos outros, as salas de aula ficam em blocos de construção bem distantes da equipe gestora, ouvimos, várias vezes, as pessoas reclamando da distância, quando tinham que descer até as salas de aula, para dar recados. Nota-se que a distribuição e ocupação dos espaços dificultam o contato e o trabalho coletivo.

Outro aspecto que chamou a atenção, em nossa observação foi o fato da equipe gestora se envolver mais nos afazeres burocráticos do que na organização do trabalho pedagógico. No período em que estivemos nesta escola, nunca presenciamos uma visita da orientadora pedagógica às salas de aula. O encontro e orientação se restringiam nas reuniões, que por sinal eram de muita discussão e descontentamento de ambas as partes.

²⁴ Repasse de verba pela prefeitura

A orientadora pedagógica demonstra preocupação em registrar tudo que ocorre na escola em que ela esteja envolvida, a impressão que tivemos é que ela sente necessidade de documentar para se precaver de futuros problemas. Em uma conversa informal ela nos disse: “veja esse caderno, está grosso assim porque anoto tudo, seu nome ta aqui, essa nossa conversa está aqui anotada, dia, hora e assunto que conversamos, aqui é assim tem que registrar tudo”.

Nessas idas e vindas para a escola acontecia sempre algo interessante. Uma vez, no ponto de ônibus próximo a essa escola, estabelecemos diálogo com alguns moradores do bairro. Embora um pouco longo, resolvemos citá-lo porque retrata bem o que a comunidade local pensa sobre a escola. Iniciamos o assunto falando da vida corrida da cidade grande e o diálogo só foi interrompido porque a senhora que estabeleceu o diálogo, teve que descer em um ponto antes. Vejam o diálogo:

- Vida corrida a da cidade grande, não é?
- É verdade, muita correria, mas a gente acostuma. Você não é daqui? Perguntou uma senhora acompanhada por uma criança de aproximadamente nove anos.
- Não, sou pesquisadora da Unicamp aqui na escola.
- Ah é? Nossa! Tem muita coisa para você pesquisar ali (risos)
- Esse bairro é novo?
- Não, tem mais de cinquenta anos.
- Interessante, a escola tem muito aluno, isso não é comum em bairro antigo.
- Mas a maioria que estuda lá são filhos das famílias que invadiram os terrenos aqui perto.
- Essa escola é muito complicada, lá até diretor já apanhou de mãe, você conhece a escola?
- Não, estou conhecendo agora, estou pensando em fazer concurso da Prefeitura para essa escola.
- Acho que você não vai gostar, faz para outra. Olha essa escola já foi muito boa, eu estudei lá, muitos dos moradores antigos também. Mas, de um tempo para cá piorou muito, os antigos moradores estão tirando os filhos de lá e levando para outra. Eu estudei lá e meus dois filhos também, mas, esse aqui (se referindo ao filho) é o último ano dele lá. Naquela escola, está tudo errado, a começar pela gestão, coordenação, aquilo lá é muito desorganizado. Até tentei participar do conselho, mas desisti, não muda nada, todo ano a mesma coisa e as mesmas pessoas que participam, cansei. Tem aluno saindo da oitava sem saber ler.

- O que você acha que está acontecendo com essa escola?

- Minha opinião é que os estudantes de lá já vêm de casa com história de sofrimento e chegam lá encontram pessoas despreparadas para lidar com essa situação, está tudo errado, até tenho pena de alguns professores, que a gente vê que fazem de tudo para ensinar. Olha estou dizendo muito por alto, lá é muito pior, indo lá você vai ver. (diálogo anotado pela pesquisadora no diário de campo).

Outro episódio interessante que retrata a visão da organização da escola aconteceu quando chegamos para a entrevista e perguntamos: onde vai ser nossa reunião?

Uma professora respondeu: - Que reunião? Hoje não tem quase ninguém na escola, ninguém está sabendo. Por aí você tem idéia de como é a organização na nossa escola!

Achamos interessante registrar esses dois episódios, porque em outros momentos de observação, presenciamos muitas brigas pelos corredores da escola, um clima de muita tensão e uma constante insatisfação com a organização da escola. Também nas entrevistas apareceram falas recorrentes, com relação à organização e ao clima da escola.

3.3.2 Caso 02: Escola municipal de ensino fundamental Verde

Durante a observação, percebemos que a escola atende principalmente às pessoas que moram bem próximo a ela. Entretanto, há estudantes cujos pais se mudaram para locais mais distantes e, mesmo assim, optaram por não transferir seus filhos. A maioria vai para a escola a pé e sem acompanhamento de adultos. Alguns utilizam transporte escolar, contratado por seus pais.

Segundo a diretora, durante o processo de renovação de matrícula para 2008, a escola aplicou um questionário que foi respondido pelo estudante e por seu responsável com o objetivo de coletar alguns dados mais objetivos a respeito da comunidade que a escola atende e redirecionar/reorganizar o trabalho, levando em conta outros fatores tais como: sociais, econômicos, culturais e familiares que a caracterizam, com a intenção de superar a tendência de realizar generalizações a partir de dados não coletados, mas muito mais imaginados e/ou intuídos.

A primeira análise foi feita com uma pequena amostra, envolvendo setenta questionários e a escola fez algumas afirmações preliminares. Segundo os documentos, a renda familiar de 50% das famílias está entre quinhentos e mil e quinhentos reais/mês. Aproximadamente 18% por cento tem renda inferior a quinhentos reais. Desses, 6% tem renda menor que um salário mínimo.

Quanto à moradia, aproximadamente 62% das famílias tem casa própria e 32% dos responsáveis tem acesso à internet.

Nos horários em que os estudantes não estão na escola, a informação que a escola pode obter, através dos questionários, é a de que 30% deles ficam com os avós, 20% ficam sozinhos e 18% ficam com irmãos ou irmãs, quase sempre com idade próxima ao próprio estudante.

Segundo o PPP da escola, há incidência de estudantes que vivem em famílias com problemas importantes, como doenças graves, pai e/ou mãe envolvidos com drogas, alcoolismo, delitos e crimes (furto, roubo, violência etc), prisão, disputa judicial pela guarda do filho ou abandono de um dos pais quando se separam, entre outros.

Ainda de acordo com os documentos da escola, muitos estudantes oriundos de tais famílias apresentam problemas de ordem emocional/psicológica e/ou de comportamento na escola. Esses estudantes são, em geral, os que demonstram conhecimento escolar e compromisso com os estudos abaixo do esperado, acumulam reprovações por não aprendizagem e/ou por excesso de faltas, idade bastante acima do esperado para a série e comportamentos de indisciplina e violência tanto com outros estudantes quanto com professores e funcionários. Em muitos casos, foi preciso estabelecer uma ação conjunta com o Conselho Tutelar para obter algum tipo de compromisso da família. A escola faz um controle rígido com relação aos estudantes faltosos em parceria com o Conselho Tutelar e já está obtendo alguns tímidos resultados, apesar do problema ainda ser grande.

Com relação à defasagem do conhecimento escolar, segundo o PPP, algumas ações vem sendo realizadas, no intuito de sua superação como a organização de aulas extras, por grupos de estudantes, considerando o eixo da linguagem e do raciocínio lógico matemático de forma que o mesmo aluno possa ter atendimento com mais de um professor, ainda que não seja o professor da classe, mais de uma vez por semana.

Os questionários aplicados pela escola revelaram, ainda, que 44% das famílias consideram que o mais importante em uma escola é ter bons profissionais e 17% acham que é a aprendizagem do conteúdo ensinado. Apenas 2% consideram a participação da família como mais importante. Diferentemente do que se imaginava 25% acreditam que a principal tarefa da escola é ajudar o estudante a se tornar um cidadão crítico e consciente. 21% esperam que a escola prepare seus filhos para o mercado de trabalho e 20% que o prepare para a vida. Apenas 8%

esperam da escola preparação para o vestibular. Outro dado importante é que 77% das famílias consideram que esta é uma boa escola e 70% que o ensino aqui é adequado.

O bairro onde a escola está localizada é predominantemente residencial, contando com boa infraestrutura comercial de mercados, padarias, farmácias, bazares. A maioria das pessoas dessa comunidade é composta de trabalhadores empregados ou autônomos, com renda média entre quinhentos e mil reais. A comunidade é participativa nos eventos organizados pela U.E.

A escola conta com nove salas de aula, com aproximadamente trinta estudantes, em dois turnos, com tamanho adequado, porém com pouca ventilação e claridade; uma pequena sala de professores; uma sala de direção; uma sala de orientação pedagógica com o espaço dividido para uma improvisada sala de som; uma secretaria com tamanho pequeno, sem condições adequadas no que se refere à claridade e ventilação e em local de acesso inadequado, pois faz com que a pessoa que procura a secretaria tenha que passar por dentro do refeitório, podendo, inclusive, acessar diretamente as salas de aula; uma biblioteca de tamanho insuficiente para o atendimento aos estudantes e à comunidade, porém bem organizada; um laboratório de informática de bom tamanho e equipado de forma adequada; um refeitório que também é a área interna de acesso ao interior da escola.

O refeitório ainda possui telhas de amianto, pouca iluminação e ventilação; uma cozinha em condições precárias, pequena, precisando de reforma geral. Os freezers ainda são domésticos e não têm capacidade para armazenar todos os alimentos; há uma dispensa para armazenar alimentos não perecíveis e utensílios de cozinha; um banheiro de funcionários unissex e de uso também das cozinheiras, o que não é adequado. Não há local específico para as cozinheiras fazerem a higienização adequada, antes de preparar os alimentos; não existe um espaço apropriado para a alimentação e descanso, no horário de almoço, para os funcionários e professores que precisam almoçar na escola.

Ao lado da cozinha há uma cobertura onde foi improvisada uma sala de aula; há uma pequena sala utilizada para trabalhos artísticos e atendimento de educação especial e para guardar material de escritório e papelaria, dois banheiros de estudantes (masculino e feminino) necessitando de reforma (há o mictório coletivo, as pedras de separação dos boxes não agüentam mais polimento por isso foram pintadas, as pias precisam ser reconstruídas, não há banheiro para deficiente físico e nenhum chuveiro. Foram consertados vazamentos por diversas vezes, pois a maior parte do encanamento dos banheiros e da cozinha ainda possui canos de metal; dois

banheiros de professores (masculino e feminino) completamente inadequados e insuficientes; um cômodo próximo à cozinha com entrada externa utilizado para almoxarifado; uma quadra coberta muito boa e uma pequena quadra que apresenta piso cimentado em condições ruins; dois banheiros (masculino e feminino) na quadra e também um banheiro especial (deficiente físico); uma sala para acomodar material de educação física; um parque infantil com diversos brinquedos; uma área externa com mesinhas e bancos de cimento que pode ser utilizada com estudantes para atividades específicas e atrás da escola uma cobertura para acomodar cadeiras, carteiras, mesas que ainda possam ser reformadas ou que deverão ser devolvidas ao patrimônio da Prefeitura e uma pequena sala para depósito de ferramentas e material de construção. A alimentação escolar é fornecida pelo Ceasa que estabeleceu uma parceria com a Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação.

Desde 2003, foi implantado o auto-serviço para todos os estudantes, investindo na autonomia do aluno, no trabalho educativo quanto à alimentação e na preocupação com o desperdício de alimentos. Separou-se o momento da alimentação e do recreio, valorizando o “brincar” e o espaço de descontração do aluno e do professor, evitando que muitas crianças desistissem de comer para brincar. Nesse mesmo ano, implantou-se também o projeto de monitoramento do recreio, a estudantes de 7ª e 8ª séries, inscritos previamente e escalonados durante a semana, ajudam a organizar brincadeiras e jogos com os estudantes de 1ª e 2ª séries. Esse projeto foi nomeado pelo próprio grupo de “Animação e Cia.” Nos anos de 2004 e 2005, o projeto passou por uma série de contratempos e não teve continuidade.

Em 2006, o projeto retornou e contou com a contribuição dos estudantes de 6ª e 7ª séries em sua maioria, animando os recreios do período da manhã e do intermediário. Há investimentos em brinquedos e jogos e o trabalho tem sido muito gratificante. O resultado foi que os acidentes e brigas no intervalo diminuíram significativamente e os estudantes monitores demonstraram grande responsabilidade e iniciativa. Em 2008, o projeto continua envolvendo os estudantes do 1º e 2º ciclos, sob a coordenação do professor de Educação Física, em parceria com o Centro Comunitário, que participa da orientação das brincadeiras todas as quartas-feiras.

Segundo o documento, desde 2002, quando foi criada a Conta Escola, o investimento na melhoria das condições físicas e aquisição de material didático pedagógico foram intensificados. Foram realizadas várias pequenas reformas, nas áreas físicas da escola, para viabilizar diferentes propostas de trabalho pedagógico. Alguns exemplos: construção do espaço “Alegria e Fantasia”

(Parque Infantil); quadros de azulejos em duas paredes para livre expressão dos estudantes (rabiscos, recados, pichação etc); aquisição de carteiras em tamanho mais adequado às crianças de 1º ano do 1º ciclo; atualização e melhoria dos equipamentos de informática tanto do Laboratório de Informática quanto da parte administrativo-pedagógica (aquisição, troca e conserto de vários computadores e impressoras, ampliação da memória dos computadores); construção de um espaço com mesas e bancos de cimento na área externa; instalação de prateleiras planejadas na biblioteca, ampliação do acervo, aquisição de programa de gerenciamento e computadores para a biblioteca; adequação de um espaço externo com lousa, toldo e carteiras para utilização dos estudantes do 1º ciclo e aulas extras; aquisição de equipamento de som para as salas de aula e instalação de som específico para utilização na quadra. A reforma e cobertura da quadra possibilitou o uso dela nos finais de tarde e início da noite e também nos finais de semana, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade. A Secretaria Municipal de Educação adquiriu, para a escola, uma máquina de lavar louça para uso na cozinha e um armário deslizante para arquivo morto, o que possibilitou a adequação de uma pequena sala para uso em atividades como atendimento da Educação especial, aulas extras e oficina de arte.

Atualmente, a escola conta com diversos equipamentos: data-show; equipamento de som em todas as salas de aula; refeitório; biblioteca; quadra de esportes; aparelhos de som; microfones; retro-projetor; computadores com internet no laboratório, na secretaria, direção, orientação pedagógica, sala dos professores e biblioteca. Conta também com um notebook; televisões; DVDs; vídeo, diversos jogos pedagógicos para diferentes idades e relacionados a diferentes áreas de conhecimento, amplificador móvel; ventiladores em todas as salas de aula, refeitório e áreas administrativas; material para educação física; equipamento e ferramentas para jardinagem (projeto matemática e ambiente); mobília infantil para casa de brinquedos; máquina fotográfica; filmadora; acervo de livros de literatura de mais ou menos seis mil títulos; acervo de fitas de vídeo/DVD com mais de 80 títulos; programa de gerenciamento de biblioteca informatizado e com leitor ótico; impressoras, inclusive uma na biblioteca para uso dos estudantes.

Observamos que o espaço físico foi paulitamente adaptado, ao longo dos anos, embora não sendo o ideal para o funcionamento da escola há indícios de que a infra-estrutura não interfere negativamente na sua organização e funcionamento. Talvez esse aspecto seja amenizado

pelo fato da escola ser limpa, bem cuidada e enfeitada por jardins, plantas ornamentais e alguns adornos que deixam o ambiente aconchegante. Um diferencial que notamos nesta escola foi a exposição de um mural com fotografia, nome e função de todos que trabalham lá. Outro aspecto que nos chamou atenção está ligado à localização²⁵ desta escola no bairro. Ela está próximo a um terminal de ônibus que dá acesso a vários bairros e tem como vizinhos: um Centro da Juventude, a sede da associação de moradores, com vários cursos e eventos para a comunidade, e uma CEMEI – Centro Municipal de educação infantil. Essa mesma forma de organização e ocupação dos espaços, no bairro, foi encontrada também na escola estadual verde, parece haver uma correlação positiva, quanto à localização da escola no bairro e sua vizinhança. Esse aspecto nos despertou interesse pelo fato das duas escolas pesquisadas que apresentaram melhor desempenho na avaliação GERES, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual, aparentarem formas idênticas de localização no bairro. O efeito de lugar, ocupação e distribuição dos espaços no bairro e vizinhança parece exercer de alguma forma de relação com o desempenho dos estudantes. Talvez esse seja um aspecto em que futuras pesquisas poderão se aprofundar.

3.3.3 Caso 03: Escola estadual Amarela²⁶

A escola está situada há 13 Km da cidade, na região Leste. Esta região é urbanizada e conta com uma infra-estrutura econômica e social boa, cujo comércio atende a demanda da comunidade. As ruas são pavimentadas por todo o bairro. A escola está localizada numa rua tranqüila, tem como vizinhos construções residenciais de médio porte. A rua de acesso a entrada principal dos estudantes é bem tranqüila. A escola funciona num prédio com um único pavimento, de construção sólida e com boa conservação. Ao fundo da escola, encontra-se uma favela, formada na sua grande maioria de pessoas vindas do interior do Estado de São Paulo, do Paraná e do Nordeste. Há no bairro, o centro de saúde que atende a comunidade local e os estudantes nas mais variadas especialidades médicas e odontológicas. Há também serviço de atendimento nutricional e acompanhamento de gestantes. No bairro existe, também o Instituto SALÉM, entidade mantida pela Prefeitura Municipal de Campinas, que atende crianças carentes com dificuldades de aprendizagem, oferecendo reforço escolar, acompanhamento pedagógico e

²⁵ Dados obtidos por observação

²⁶ Informações obtidas no plano de gestão 2007/2010

atividades esportivas. A instituição oferece, aos estudantes um auxílio nas tarefas escolares, durante o período em que ali estão.

Segundo o PPP, próximo à escola, existem inúmeras instituições religiosas que favorecem positivamente o desenvolvimento dos princípios morais e éticos da comunidade que e têm favorecido a segurança local. A presença de igrejas desperta o comportamento solidário dos moradores do bairro, a conduta correta e o acompanhamento disciplinar pelos pais, garantindo desta forma, a ordem e os bons costumes na vivência da comunidade. Assim instalações hidráulicas e elétricas estão em ótimas condições bem como a pintura interna e externa do prédio. As salas de aulas possuem luminosidade suficiente, são ventiladas e limpas. A disposição das carteiras fica a critério dos professores, isto é, docentes dispõem de liberdade para muda-las de acordo com as aulas e a necessidade para melhor desenvolvimento dos estudantes. Há murais e são organizados para a distribuição de informações e apresentação de trabalhos dos estudantes. Não há quadra de esporte, mas há um campo de futebol onde são realizadas as atividades de Educação Física e outras atividades desenvolvidas pelos professores. A escola possui recursos audiovisuais tais como: cinco televisores, quatro DVDs, dois videocassetes, duas antenas parabólicas, dois aparelhos de som, três computadores em funcionamento para uso administrativo, cinco computadores para uso pedagógico e um retro-projetor. Existe ainda, uma sala multiuso, onde funcionam: biblioteca, sala de informática, sala dos professores, reforço e atividades diversas, realizadas pelos estudantes, juntamente com os professores. Possui um acervo bom de livros didáticos, para-didáticos e de literatura. A biblioteca está sempre aberta aos professores e estudantes para pesquisa, consulta e retirada de livros. Há também um acervo de fitas de vídeo e DVDs gravados com desenhos e filmes educativos. A sala da direção funciona junto com a secretaria da escola, tornando o espaço muito pequeno. Há um único banheiro para uso dos docentes e do pessoal administrativo, que é mantido limpo e conservado. Há também um banheiro masculino e um feminino, no pátio, para os estudantes, bem conservados, com lavatórios. Também há papel higiênico para estudantes e professores.

A escola atende estudantes cujas famílias pertencem a diferentes níveis socioeconômicos, porém, a grande maioria pertence à classe média baixa com pais assalariados e muitos desempregados. Para aumentar a renda familiar, geralmente, as mães trabalham fora, deixando seus filhos sozinhos na rua, com vizinhos e muitos no Instituto Salém. Assim sendo, existe uma alta mobilidade das famílias, que não hesitam em mudar-se para melhoria das condições de vida.

Segundo o PPP, as crianças, de maneira geral, vivem em famílias carentes, são produtos desta realidade, não possuem estímulos sociais e quase nenhum acesso a qualquer forma de atividade cultural. A prática de esportes ou qualquer outra atividade cultural não é comum na vida dessas crianças, nem mesmo alguma atividade artística que possa ajudá-las no desenvolvimento cognitivo, criativo e na formação da auto-estima. São crianças carentes de compreensão, carinho e orientação familiar. Ainda, segundo o documento da escola, grande parte das crianças precisa de atendimento psicológico, algumas delas já na primeira infância, sofreram traumas psicológicos, traumas estes que são oriundos de pais desequilibrados e grandes desajustes familiares. Esses traumas psicológicos, geralmente, têm comprometido o aprendizado escolar, a vida social e a formação de sua identidade. As crianças têm dificuldades financeiras para participar de eventos, teatros e visitas pedagógicas fora da Unidade Escolar. Segundo esse mesmo documento a escola ainda é o **“centro motivador na vida dessas crianças”**, constituindo-se em o único espaço onde eles podem aprender, brincar com segurança, receber estímulos culturais, participar das atividades esportivas, interagir harmoniosamente com seus amigos e ainda receber carinho e compreensão dos professores e de toda equipe administrativa escolar. Ainda segundo o PPP, em pesquisa com os diversos segmentos da escola para saber sobre como qualificam a escola chegaram à seguinte conclusão: “Nossa escola tem um ambiente agradável, onde todos trabalham a favor das crianças. São funcionários, professores e pais que trabalham muito e de maneira consciente para que a escola mantenha sempre um ambiente acolhedor para nossas crianças. Pais falam que gostam muito de como os filhos são tratados pela escola, como se eles fossem da família, dizem que o ensino é de excelente qualidade e que estão muito satisfeitos com a escola”.

Questionando sobre o nível de participação dos pais nas atividades escolares, quanto à reunião de pais, conselho de escola e reunião de APM, a direção e professores responderam que um número satisfatório participa das reuniões de pais e sempre há um número suficiente para as reuniões de conselho. Os pais, que apesar de estarem em grande número nas reuniões, acham que deveriam participar mais, pois sua participação é de vital importância. Nas reuniões da APM poucos participam e os que participam reclamam muito da ausência de outros pais, pois “vai apenas meia dúzia” e dizem que a escola está aberta a todos para participarem e darem as suas opiniões, sendo necessária a colaboração de todos.

A EE Amarela atende um total de setenta e nove estudantes sendo: período da manhã: 2ª série A, com vinte dois estudantes; 3ª série A, com vinte dois estudantes, e uma 4ª série A, com vinte e um estudantes. No período da tarde, uma sala, a 4ª série B, com dezoito estudantes. A escola conta com quatro professores efetivos do Ciclo – I, um professor de Artes e um de Educação Física.

Há na EE Amarela uma grande contradição entre o dito nas entrevistas, o descrito no PPP e o observado. O PPP descreve uma escola em perfeito estado de conservação o que não confere com os dados de observação, a escola está em mal estado de conservação e com sérios problemas pedagógicos e administrativos.

3.3.4 Caso 04: Escola estadual Verde²⁷

Segundo o PPP, a escola não possui praticamente registros anteriores, pois muitos não foram feitos e outros foram estragados pelas diversas mudanças e diversos roubos que a escola sofreu. Segundo o documento, a história desta escola só foi conseguida através do relato de uma das primeiras professoras, hoje aposentada, que relatou sua história. Segundo a professora que já lecionava na escola isolada do bairro Jardim Aparecida desde Setembro de 1962, essa escola funcionava em uma casa alugada, às margens da Anhangüera e só havia 1ª e 2ª séries. Em 1963 formaram-se a 3ª e 4ª séries, quando se lecionava com duas turmas numa sala só. Até 1966, a escola que pertencia à 2ª Delegacia de Ensino de Campinas, tinha o Inspetor Escolar que vinha aplicar as provas para os estudantes da 4ª série e os que eram considerados aptos, recebia diploma, assinado pelo Inspetor e pela professora.

Com o passar do tempo, a escola expandiu-se. Foi transformada em Grupo Escolar em 1967. Foi necessário que a Sociedade de Amigos do Bairro cedesse espaço para funcionar uma turma no período da manhã e outra à tarde. A primeira diretora foi designada para este grupo em 1967. No final daquele ano letivo, foi designado um diretor que ficou até 1987, permanecendo assim por 20 anos na direção da escola.

Com a necessidade de se criar a 1ª série do ginásio, o subprefeito solicitou o aproveitamento de um prédio que a prefeitura construiu para ser uma EMEI. Por volta de 1970 o Grupo Escolar mudou-se para aquele prédio. Quando foi construído o conjunto habitacional da

²⁷ Dados do Plano de Gestão 2007/2009

Vila mudou-se novamente de prédio, o qual, também, foi construído pela prefeitura, dividindo o mesmo terreno com a EMEI. Em 1996 quando as escolas passam por uma divisão de nível de ensino, esta escola ficou apenas com o ciclo I, e o seu nome passou a ser Escola Estadual de 1ª à 4ª série e a noite o ensino supletivo de 5ª a 8ª série, assim, permanece até hoje.

Segundo o PPP, a EE Verde atende crianças de 6 a 10 anos de idade, no ciclo I e EJA. Está localizada no Sub Distrito de Campinas denominado Nova Aparecida. O bairro surgiu com a construção de casas populares na década de 60, hoje é um bairro populoso com diversos conjuntos habitacionais. Um bairro de classe média baixa com famílias que têm, na sua maioria, os seus postos de trabalhos em Campinas. Há muitos problemas de jovens envolvidos com violência e drogas. A região possui posto de saúde, teatro comunitário, terminal de ônibus urbano e uma avenida onde está concentrado o comércio local, com pequenos estabelecimentos.

A escola tem como vizinha uma escola de ensino fundamental de ciclo II e ensino médio, e divide a quadra com uma EMEI e uma CEMEI, o que dá ao aluno a possibilidade de ingressar na creche com três meses e terminar o 3º colegial sem sair dos dois quarteirões, isto dá um peculiar entrosamento da comunidade com as instituições educacionais. As relações políticas com lideranças comunitárias são boas e produtivas, pois permitem ter retorno, às vezes breve, para a solução dos problemas que envolvem os estudantes.

Ainda segundo o PPP, bairro onde está localizada a Escola oferece vários serviços públicos aos moradores. São eles: Sub-Prefeitura – na limpeza do terreno, caixa d'água, calçadas, podas de árvores, transporte de materiais, empréstimos de alguns materiais em datas festivas; Posto de Saúde – no atendimento à comunidade, através de, consultas, exames, dentistas, vacinas e palestras preventivas; Corpo de Bombeiro – com palestras sobre prevenção e uso dos equipamentos contra incêndio e primeiros socorros; Praça de Esportes – com atividades esportivas, campeonatos e programas com a Secretaria Municipal de Esportes de Campinas; Centro de Convivência Cultural – toda a integração com este espaço, nas apresentações de peças teatrais, danças, nos programas sociais e exposições diversas.

Além disso, o bairro possui um Distrito Policial, um Terminal de Ônibus com linhas para diversos locais da cidade. A escola faz parcerias com as igrejas e empresários do bairro, para arrecadação e empréstimos de diversos materiais necessários ao seu dia a dia.

Com relação à infra-estrutura, a escola conta com oito salas de aulas; uma sala de material pedagógico; um pátio coberto; um banheiro para estudantes; um banheiro para alunas; um

banheiro para professores; uma cozinha; um refeitório; uma sala de professores; uma sala para a direção e vice-direção; uma secretaria; uma sala para o professor coordenador; um banheiro administrativo; um banheiro para professoras; uma sala de informática com dez computadores para uso pedagógico; um almoxarifado. Os aparelhos de vídeo, DVD e a TV ficam em uma sala de aula. A escola é deficitária em ambientes e espaços pedagógicos. Os equipamentos/materiais pedagógicos e administrativos são: Kits Pedagógicos; livros do Programa Nacional do Livro Didático; três computadores administrativos; geladeira; freezer; fogão industrial; forno industrial; armários de aço e de madeira em salas de aula e sala dos professores; 08 mesas de professores; oito jogos de carteiras e cadeiras para sala de aula; ventiladores em sala de aula, refeitório e ambientes administrativos; central de água; material de educação física; material de educação artística; fitas de vídeo; DVDS; aparelhos de som; aparelho de DVD e vídeo; retro-projetor; mimeógrafos.

Segundo o documento da escola, a comunidade escolar, é participativa, mas ainda deixa a desejar porque participa mais no sentido de acompanhar o rendimento dos seus filhos e menos no sentido coletivo. Entretanto o nível em que os estudantes saem da escola está acima da média de outras escolas. O objetivo dessa escola, segundo os documentos é sanar as dificuldades, em relação à alfabetização de estudantes que ainda não conseguem acompanhar a turma.

Na análise dos dados do SARESP, na prova de leitura os resultados das 3ª séries foram 69,6% de acertos, e das 4ª séries de 73,9% de acertos, refletindo respostas muito positivas. Apesar do bom desempenho, a escola percebeu que alguns estudantes ainda precisavam de trabalhos diferenciados e em alguns aspectos, para os estudantes da 3ª série que foram promovidos para a 4ª série no ano seguinte, foram feitas fichas de rendimento individual. Desta maneira os professores, no início do ano letivo, puderam ter um conhecimento sobre o desenvolvimento dos seus estudantes. Novamente, na leitura dos resultados, constatou-se que 69,8% dos estudantes ingressantes na 1ª série freqüentaram a educação infantil, o que também melhorou muito a aquisição das habilidades leitoras dos estudantes dessas turmas.

A região onde está inserida a escola tem uma infra-estrutura de CEMEIS e EMEIS que atende quase todos os estudantes matriculados na 1ª série, isto também favorece o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes.

Segundo o PPP, o objetivo da escola é concretizar os espaços de educação, além dos muros da escola, e que este marco físico tenha a condição necessária para a integração da

educação entre a entidade escola e a comunidade escolar, para o sucesso dos estudantes. A necessidade do constante aperfeiçoamento dos professores permite novas posturas e reflexões constantes nos planos de trabalho, assim como um planejamento flexível e dinâmico. A maior parte dos professores está envolvida em cursos de capacitação e em projetos, inclusive os da pasta, apesar de ainda se encontrarem algumas dificuldades neste sentido. Ainda, segundo o documento, nesse processo de democratização, entende-se que o gestor deve fazer uma releitura de suas atribuições, a fim de rever algumas atitudes equivocadas no trato educativo e, assim, traçar metas compatíveis com um ensino que esteja voltado ao desenvolvimento pleno das competências dos estudantes. Essa parte nos despertou interesse, na medida em que apresenta, no próprio PPP, uma crítica relacionada à gestão da escola.

Esta escola, como as outras, está localizada na periferia de Campinas. Porém, assim como a escola municipal de melhor desempenho no GERES, ela possui uma boa localização no bairro. Está próxima a um terminal de ônibus que dá acesso a vários bairros e tem como vizinhas outras escolas. É uma escola pequena em espaço físico, porém grande no número de estudantes que atende. São oito salas de aula, com aproximadamente trinta estudantes por sala, em três turnos, manhã, tarde, com os primeiros anos do ensino fundamental e a noite com educação de jovens e adultos. Percebe-se que os espaços internos, embora bem cuidados, não possuem boa infraestrutura, foram paulatinamente adaptados, para melhor funcionamento ao longo dos anos, porém a infra-estrutura parece não interferir nos resultados, pois esse fator não foi recorrente em nenhuma entrevista e nem durante a observação. Outro fator interessante é que esta escola também possui um bom desempenho, tanto no SARESP quanto no GERES.

As características descritas neste capítulo foram colhidas através dos projetos políticos pedagógicos das escolas e percebidas pelas observações. Porém outros dados também foram colhidos e analisados, através das entrevistas coletivas, que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – PRÉ-ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é conhecer as características das quatro escolas pesquisadas, verificando o que é recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados. O conteúdo da pesquisa foi extraído dos relatórios GERES e do projeto político pedagógico de cada escola pesquisada, das anotações das observações e das falas dos sujeitos nas entrevistas coletivas. Segundo (MINAYO,1996, p.211) “nesta fase pré-analítica determinam-se a unidade de registro (palavra chave ou frase),a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro),os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise”.

Iniciamos nosso estudo a partir dos dados quantitativos relativos às três ondas de aplicação dos testes apresentados nos relatórios das quatro escolas. Esse relatório contém o desempenho dessas escolas de acordo com os níveis e habilidades de Leitura e Matemática, previstas para o projeto GERES. Em seguida as entrevistas coletivas foram transcritas com manutenção fiel às falas de cada sujeito, evitando edições e correções que pudessem alterá-las em sua forma original.

Embora tenhamos nos referido à matriz curricular de Leitura e Matemática, do projeto GERES anteriormente, fizemos a opção de colocá-la neste capítulo para que o leitor possa entender o desempenho das escolas estudadas.

O projeto criou uma matriz curricular de Leitura e outra de Matemática com as habilidades esperadas para os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Para melhor interpretação do desempenho dos estudantes, abaixo se encontram os quadros dos níveis e habilidades:

Quadro 07. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Leitura

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.
Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125).	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os estudantes demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os estudantes retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os estudantes passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os estudantes começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os estudantes consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 08. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os estudantes comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os estudantes são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.
Nível 3 (entre 75 e 100)	Os estudantes situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125).	Neste nível de habilidade os estudantes são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os estudantes são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os estudantes são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os estudantes são capazes de completar uma seqüência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os estudantes deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Segundo o professor Nigel Brooke, coordenador executivo do projeto GERES, aproximadamente vinte mil estudantes participaram da pesquisa nas duas ondas. O que, segundo ele,

não significa que os vinte mil tenham participado dos dois momentos. Alguns estudantes compareceram na primeira onda, mas não compareceram na segunda, há também, alunos que estiveram ausentes na primeira, ou que ainda não faziam parte da turma naquele momento, mas que na segunda onda estiveram presentes. Dos vinte mil estudantes testados nas duas ondas, dezesseis mil trezentos noventa e quatro fizeram os testes de Leitura e dezesseis mil trezentos cinquenta e dois os testes de Matemática. Nos anos seguintes houve uma redução na amostra geral, e esse número ficou em torno de doze mil trezentos sessenta e nove na terceira onda de testes. Em Campinas, foram avaliados na primeira, segunda e terceira onda de testes, três mil e dezesseis estudantes e é sobre o desempenho dos estudantes nas três ondas de testes das quatro escolas pesquisadas que vamos discutir a seguir.

Tabela 01. Número de escolas e estudantes por município e onda de aplicação.

Município	Número de escolas/Onda			Número de estudantes que participaram dos testes				
	1	2	3	1	2	3	1 e 2	1, 2 e 3*
Belo Horizonte	60	60	60	4.079	4.163	4.466	3.677	2.967
Campinas	61	61	60	4.383	4.534	4.694	3.898	3.016
Campo Grande	59	59	57	3.196	3.378	3.272	2.724	1.730
Rio de Janeiro	68	68	68	3.946	3.864	3.882	3.454	2.726
Salvador	55	54	53	3.335	3.335	3.874	2.669	1.930
TOTAL	303	302	298	18.939	19.274	20.188	16.422	12.369

*Estudantes que fizeram os três testes

4.1 Desempenho das escolas no projeto GERES

4.1.1 Desempenho das duas escolas da rede municipal

A primeira onda de testes mostra o ponto inicial, a partir da segunda percebe-se o quanto a escola agregou ao desempenho inicial do aluno. O fato de, em cada teste, os níveis iniciais serem menores que o anterior revela que o aluno avançou para níveis mais elaborados da escala.

Tabela 02. Percentual dos estudantes por nível de habilidades de Leitura e Matemática das escolas municipais investigadas

Disciplina	Escola	Onda	Média	Porcentagem de estudantes por nível de habilidade							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
Leitura	EMEF Amarela	1	83,3	2,5	23,7	61,0	11,9	0,8	-	-	-
		2	110,1	-	0,8	28,1	49,6	21,5	-	-	-
		3	117,4	-	-	28,3	30,2	35,8	5,7	-	-
	EMEF Verde	1	84,1	-	22,9	72,3	2,4	2,4	-	-	-
		2	113,1	-	2,5	19,8	51,9	24,7	1,2	-	-
		3	122,6	-	-	16,9	37,7	32,5	11,7	1,3	-
	Rede Municipa l	1	87,2	3,4	18,0	58,6	15,8	4,2	-	-	-
		2	112,1	-	2,1	23,8	50,0	22,6	1,4	-	-
		3	123,4	-	-	21,2	28,9	36,7	12,4	0,7	-

Observando a tabela 02, tanto a EMEF Amarela como a EMEF Verde, no primeiro teste de leitura o maior número de estudantes estava no nível três. E embora com proporções diferentes, ambas tiveram ganhos significativos do primeiro para o terceiro teste.

Tabela 03. Percentual dos estudantes por nível de habilidade das escolas municipais pesquisadas do 1º ao 3º teste de matemática, em relação à rede.

Disciplina	Escola	Onda	Média	Porcentagem de estudantes por nível de habilidade							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
Matemática	EMEF Amarela	1	90,2	5,0	11,8	50,4	29,4	3,4	-	-	-
		2	111,2	-	4,2	26,3	39,0	30,5	-	-	-
		3	112,0	-	-	45,3	17,9	29,2	7,5	-	-
	EMEF Verde	1	90,9	8,4	9,6	44,6	33,7	3,6	-	-	-
		2	113,3	-	7,4	16,0	44,4	32,1	-	-	-
		3	126,2	-	-	24,4	17,9	41,0	16,7	-	-
	Rede Municipal	1	93,8	6,1	9,2	42,3	37,1	5,3	-	-	-
		2	115,6	-	2,8	17,8	45,3	32,1	2,1	-	-
		3	119,9	-	-	31,0	21,4	32,8	13,9	0,9	-

Observando a tabela 03, podemos verificar que, em matemática, o ganho das duas escolas foi bem diferente. Tanto a EMEF Amarela como a EMEF Verde tinham no primeiro teste o maior número de estudantes no nível três, porém, no terceiro teste, a EMEF Amarela permaneceu no nível três, enquanto que a EMEF Verde saltou para o nível cinco, dando início ao nível seis.

4.1.2 Desempenho das duas escolas da rede estadual

Tabela 04. Percentual dos estudantes por nível de habilidade das escolas estaduais pesquisadas do 1º ao 3º teste de Leitura em relação à rede

Disciplina	Escola	Onda	Média	Porcentagem de estudantes por nível de habilidade							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
Leitura	EE Amarela	1	73,9	10,0	50,0	33,3	6,7	-	-	-	-
		2	100,7	-	-	53,3	40,0	6,7	-	-	-
		3	117,6	-	-	30,0	43,3	16,7	10,0	-	-
	EE Verde	1	88,2	2,2	15,4	62,6	14,3	5,5	-	-	-
		2	120,5	-	1,0	17,7	37,5	43,8	-	-	-
		3	137,2	-	-	7,0	21,1	44,7	25,4	1,8	-
	Rede Estadual	1	99,3	2,7	15,3	38,4	21,8	19,3	2,4	-	-
		2	121,1	-	1,9	18,4	34,4	35,3	9,1	0,9	-
		3	134,8	-	-	13,3	21,8	32,5	28,4	3,8	0,1

Pela tabela acima pode-se observar que a EE Verde, pelo número de concentração dos estudantes nos níveis, teve um ganho bem mais significativo do primeiro teste de leitura para o terceiro, do que a EE Amarela.

Tabela 05. Percentual dos estudantes por nível de habilidade das duas escolas estaduais pesquisadas do 1º ao 3º teste de Matemática, em relação à rede

Disciplina	Escola	Onda	Média	Porcentagem de estudantes por nível de habilidade							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N.8*
Matemática	EE Amarela	1	86,9	6,7	10,0	60,0	20,0	3,3	-	-	-
		2	104,1	-	3,3	36,7	53,3	6,7	-	-	-
		3	101,9	-	-	55,2	24,1	17,2	3,4	-	-
	EE Verde	1	96,3	5,5	7,7	38,5	45,1	3,3	-	-	-
		2	118,9	-	-	10,4	45,8	40,6	3,1	-	-
		3	135,6	-	-	11,6	18,8	37,5	31,2	0,9	-
	Rede Estadual	1	103,2	4,3	7,5	29,9	36,4	21,9	-	-	-
		2	123,5	-	2,0	12,5	33,7	42,6	9,3	-	-
		3	130,4	-	-	22,2	17,0	30,7	25,7	4,3	-

*Considerando apenas os estudantes que fizeram os testes nas três ondas de aplicação

Da mesma forma que na rede municipal, a EE Verde teve um ganho bem mais significativo em matemática. Podemos observar, na tabela 05, que a EE Amarela tinha, no primeiro teste, o maior número de estudantes no nível três e permaneceu com esse percentual também no terceiro teste. Já a EE Verde tinha no primeiro teste o maior número de estudantes nos níveis três e quatro e no terceiro teste salta desses níveis, para os níveis cinco e seis. Percebe-se, por conseguinte, que em matemática a EE Verde teve maior ganho do que a EE Amarela. Mas nos alerta Mesquita (2007 p. 173):

Mais importante, contudo, do que comparar as médias de proficiência é a utilização da interpretação pedagógica dos níveis de proficiência da escala, um rico material de discussão a ser cotejado pelo projeto pedagógico da escola, bem como uma oportunidade de discutir-se o currículo e o trabalho pedagógico implementados, tendo-se em vista o início, o processamento e a consolidação, pelos estudantes, de habilidades básicas essenciais ao período de escolaridade avaliado.

Mesmo demonstrando igualdades e diferenças nos resultados dos desempenhos das escolas, a nossa contribuição é sair do niilismo pedagógico e, sem ingenuidade, conscientes das limitações que o nível sócio-econômico impõe, procurarmos identificar, nas escolas pesquisadas fatores que promovem o êxito dos estudantes, ou seja, identificar características dessas escolas que, em contextos difíceis, com todas as mazelas que conhecemos, criaram condições para que os estudantes obtivessem êxitos.

4.2 Leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e retomada dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e preparação do material

A pré-análise consiste na escolha do material a ser analisado, na formulação de hipóteses e na retomada do problema e dos objetivos de um estudo. Segundo Bardin (1979, p.95) “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação fina”. Ainda segundo a autora, as etapas propostas não necessitam de momentos distintos, embora relacionadas poderão ocorrer em momentos diversos da pesquisa, isto porque a pré-análise é uma fase mais aberta. Em suma:

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem como objetivo sistematizar os preâmbulos a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2007, p.51).

As atividades da pré-análise do material coletado, sugeridas por Bardin (1979), são basicamente as seguintes: leitura flutuante do material, em que todo o material das entrevistas e das observações devem ser analisados, com base no referencial teórico da pesquisa; escolha dos documentos, que consiste na constituição do corpus, ou seja, na organização do material a ser analisado, de tal forma a preencher certas normas de validade tais como a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência; formulação das hipóteses (sendo que a elaboração de hipóteses como guia para se proceder à análise não é obrigatória); referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que podem se ligar à menção explícita de um tema, numa mensagem. O indicador será a frequência com que o tema aparece.

Desta forma, inicialmente, todas as falas gravadas no momento das entrevistas, foram ouvidas atentamente e transcritas de forma literal, transformando-se em um material bruto, apresentado em item subsequente no corpo deste texto, que foi lido exaustivamente e em seguida, analisado cuidadosamente com base no referencial teórico da pesquisa.

4.2.1 A preparação do material

Antes da análise propriamente dita, todo o material foi preparado, as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e os documentos da escola tais como: relatório de desempenho no GERES e o projeto político pedagógico, foram organizados de maneira a permitir o recorte das partes que mais interessavam para a análise. As anotações do diário de campo consideradas relevantes foram destacadas. Assim, todo material coletado foi organizado para exploração, em seguida. Segundo Bardin(1979), a preparação formal, ou edição, dos textos, pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposições, até à transformação lingüística dos sintagmas, para standartização e classificação por equivalência. No primeiro momento fizemos a opção pela permanência dos enunciados intactos, apenas agrupando as falas, de acordo com os grupos entrevistados no segundo momento as falas foram agrupadas por temas que nos pareciam pertinentes.

4.2.2 A escolha dos documentos e a constituição do corpus

Após a leitura flutuante, obedecendo às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, organizamos o material de maneira a se constituir o corpus. O corpus, segundo Bardin (1979) é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Neste caso organizamos as falas dos entrevistados por escolas de menor e maior desempenho, lembrando que a cor amarela está associada à escola de menor desempenho e a verde para a de maior desempenho.

4.2.3 Descrições das falas dos sujeitos entrevistados por rede de ensino

4.2.3.1 Rede Municipal: Escola Municipal de Ensino Fundamental Amarela

Fala da equipe gestora²⁸:

- Um fator provocador, que pensamos ser um causador de déficit de aprendizagem é a questão curricular. É uma coisa que a gente vem apontando há tempo, mas esse ano tomamos algumas decisões, a questão de não ter parâmetro curricular para produzir um trabalho coletivo, eu acho que interfere. Os trabalhos dos professores estão muito solitários, porque cada professor faz o que entende que é o melhor. Acho que isso ocorre porque não temos um currículo que estimule o trabalho coletivo.
- Há professores muito comprometidos, que trabalham com muita seriedade, mas ainda estão trabalhando sozinhos (OP).
- A escola tem uma ótima infra-estrutura, uma das melhores da rede e tem o pior resultado da rede na avaliação GERES. (dir)
- Os professores têm tudo, xerox, jogos... tudo que necessitam para trabalhar com os estudantes. (dir)
- Outra questão que eu acho que interfere é a cultura de rede que faz os professores se sentirem à vontade para trabalharem individualmente. Os professores não permitem intervenção ou discussão do trabalho, não colocam o trabalho na mesa para que ele seja discutido.

²⁸ A equipe gestora é composta pelo Diretor, Vice-diretor e Orientador Pedagógico.

- Existe na rede uma cultura de que os professores se sentem muito à vontade para não aceitarem interferência sobre o seu trabalho. Se há um convite da gestão para participar ou intervir, vai depender da aceitação ou não do professor, mesmo se o resultado estiver ruim na escola ou no GERES.
- Existem professores comprometidos que colocam em discussão o seu trabalho, mas não é a maioria. Tem professor que acha que o trabalho é dele e não um trabalho coletivo, portanto ele decide o que vai fazer sozinho (OP).
- Aqui, tudo que a gente vem trazendo de novidade para os professores, a gente ouve: eu já sei, já fiz, já faço há vinte anos.
- Não avançamos. Por exemplo, na construção de uma matriz curricular de Língua Portuguesa, as diferenças de concepções entre os professores impedem a negociação. (dir)
- Resumindo podemos dizer que: um fator forte é o currículo, o outro é a cultura de rede e outro, eu acho que assim guardadas as devidas proporções, colocando aspas no que eu vou falar, eu acho que a rede precisa pensar mesmo no trabalho coletivo nas escolas. Houve um tempo que os professores tinham um horário para discussão foi muito bom, a gente percebia o avanço deles, aí a rede cortou. Agora, também acredito que não basta ter tempo na escola se a gente não muda a cultura de que esse tempo tenha que ser de decisão coletiva e não pessoal, as decisões precisam ser coletivas e precisam ser pensadas a partir dos estudantes e não pela vontade de cada um (OP, dir, vice).
- Eu acho assim, que eu trabalho em prol do aluno, embora eu ache que temos que trabalhar minimamente satisfeitos, mas o aluno em primeiro lugar. Disso eu não abro mão. (dir)
- O nosso foco realmente é o aluno e não o professor, o professor está tão acostumado, que o aluno seja punido por tudo, que quando a gestão tem outra fala, eles ficam meio sem chão. Eles querem que as crianças saiam da sala e a gente puna, expulse, mande embora, transfira para outra escola. É isso que eles querem e eu tenho muita dificuldade de lidar com isso. (dir)
- Olha, agora tenho que ir lá à portaria, porque se eu não estiver na entrada, entra aluno de fora, eles me respeitam, se eu não estiver lá, eles entram. (dir)
- A comunidade gosta da escola brigam por vaga. (dir)
- Quando entramos tinha muita violência e até um policiamento ostensivo tinha dentro da escola. Quando eu cheguei aqui, um guarda havia levado uma facada de um aluno. Houve muita mudança de lá pra cá. (dir)

- Eu discordo, porque eu acho que a mudança não foi emancipatória, apenas inovações, essa é uma questão que há divergência entre eu e a diretora, ela acredita que houve mudança significativa, mas eu acho que a mudança significativa é quando ela tende para ser emancipatória, o sistema de poder é o mesmo não mudou (OP).
- Eu acho que o clima não é bom, não tende para participação, não tende para emancipação, não ajuda o trabalho coletivo (OP).
- O clima na escola não é bom, mas eu acho que em função da cultura de rede, como eu me sinto à vontade para fazer o que eu quero, quando isso é explicitamente permitido eu posso perfeitamente dizer que eu não faço determinado trabalho, que não quero participar de determinados trabalhos, mesmo quando a demanda é coletiva, mesmo com os dados de fracasso, eu acho que eu posso fazer o que quero, independentemente da vontade coletiva, isso está consolidado na cultura dos professores da rede municipal (OP).
- A cultura de rede e a idéia que o professor tem de que pode fazer do jeito que acha melhor é maior que a escola, toda concepção de gestão que contraria isso perde sustentabilidade. (dir)
- Em relação à rede, a escola ainda não conquistou autonomia. A proposta de avaliação institucional é muito legal, mas eu acho que não conseguimos fazer mudanças, apenas pequenas alterações (OP).
- Acho que o clima também vem da questão da cultura, o clima depende da circunstância e depende do contexto. Hoje o clima pode ser um, daqui uns há três meses pode não ser mais, mas como a cultura é muito permanente, a cultura não se modifica muito, ela acaba fazendo com que o clima perdure por muito tempo, gerando desgaste para todos (OP).
- É muito difícil, olha... o número de pessoas que está em licença de saúde, por motivos de relações de trabalho na rede, é muito grande. O desgaste é muito grande, a insatisfação é muito grande (OP).
- Se você pega o projeto pedagógico, ele tem proposta de caracterizar os saberes dos estudantes, mas olhando para o pedagógico, como é que esses estudantes se encontram?.
- Existe um discurso de respeitar o aluno, suas limitações, porém, se prestar atenção, as condições econômicas, sociais e culturais dos estudantes vêm como justificativa para a não aprendizagem, para o fracasso. (dir)
- Temos também outro lado, alguns professores, que não é a maioria, apostam muito nos estudantes e estranham essa fala dizendo que seus estudantes produzem ricamente (OP).

- Se você perguntar coletivamente para os professores eles vão dizer que têm muitos problemas, mas, que eles acreditam nos estudantes, mas se pedir para explicarem, eles muito provavelmente vão falar da falta de apoio da família, das condições sócio-econômicas das crianças, muito provavelmente vão falar que elas não querem nada, agora não são todos os professores que falam assim, mas é um fator forte na escola (OP).
- Mas aqui, as crianças não têm o mesmo empenho que têm em casa, a família não incentiva, não ajuda. Mas sabemos que é difícil para a família também, eu não sei, acho que os professores também estão desmotivados. (vice)
- Eu acho que não é por aí, se a gente não tem a família que a escola sonha, a gente está inserida nessa realidade, é com ela que temos que aprender a lidar. (dir)
- A maioria dos estudantes moram nos assentamentos, não têm dignidade nem para morar, a casa deles, quando chove é lama, eu visitei uma casa, eles tinham tábuas para pisar no barraco, ponte dentro de casa, então é esse aluno que temos aqui, é o aluno cujos pais trabalham o dia inteiro e muitas vezes não sabem ler, o que temos que esperar da família? (dir)
- Infelizmente é a escola que está falhando e ficamos procurando culpados, transferindo para a família uma coisa que é nossa, obrigação nossa. Suspender, punir, eles já tem isso em casa precisamos de outra forma para ver isso. (dir)
- Quando chegamos aqui, a escola era toda pichada, imunda horrível. Era tudo cinza, a escola era cinza. Eu desci e vi o anfiteatro, um metro de água, umas cadeiras velhas empilhadas, coisas jogadas, eu tive vontade de voltar, um ambiente muito hostil aqui. (dir)
- Então nada funcionava, cada ano era um diretor, os professores não mudam muito, como estão aqui há mais tempo, se sentem meio donos da escola. (dir)
- Houve mudança estrutural, mas essa mudança não chegou a interferir na aprendizagem das crianças, por isso a mudança é mais uma inovação, a cultura de rede é muito forte, eu faço o que quero, eu posso decidir o que vou fazer independente dos acertos ou erros (OP).
- Eu acho que é o conjunto disso tudo, não tenho muito a dizer. (vice)
- Hoje a questão que tem que ser observada é a qualidade do ensino, se não, transforma o ciclo em promoção automática. (vice)
- A comunidade briga por vaga aqui, desde que a gente entrou aqui, a escola avançou sim, a gente não tem mais o número de reprovação que a gente tinha. Tínhamos estudantes com seis anos de retenção na primeira série, tinha um aluno que ia completar 14 anos, foi o primeiro

aluno que a gente bancou para acertar o passo da escola, era feito isso: esperavam o aluno completar 14 anos para enviar para a EJA (dir).

- Então, com todo esse esforço da gestão e de alguns professores em querer mudar essa realidade, com tudo isso, a gente continua tendo um índice de reprovação de 25% em cada sala. O ciclo barrou um pouco isso, tomara que o ciclo venha detonar outras questões da aprendizagem. Eu não vou estar aqui o ano que vem, vou mudar de escola, mas quero que dê certo (dir).
- Eu sou rigorosa mesmo, só que eu me sinto criticamente esperançosa, eu acho que a rede precisa começar a olhar para a questão de clima organizacional, que pode dar bons indícios para pensar a questão de cultura. Já tivemos um tempo para formação, poucos faziam e os cursos não tinham muita qualidade. A formação sem política não tem sustentabilidade, política de rede, sabe? (OP).
- Acho que o desafio maior é lidar com as crianças que são do assentamento aqui perto da escola, isso complica porque eles não tem condições dignas nem para morar.

Fala dos professores:

- Duas coisas, na minha visão, prejudicaram o resultado no GERES, essas turmas ainda são herdeiras de uma concepção de educação onde estava muito nebulosa ainda, qual linha a escola deveria estar seguindo. A outra está ligada a uma confusão que fizemos com a questão de respeitar o tempo do aluno e para a gente isso se confundiu em estar caminhando mais devagar.
- Em 2003 essa fala era muito forte na rede, esse respeitar o tempo do aluno estava puxando pra baixo, hoje está muito mais claro, agora parece que todo mundo assumiu que precisa dar uma acelerada, então esse é um dos motivos.
- Outra coisa é com relação à inclusão, não recebi uma orientação pedagógica para isso, caminhava muito lentamente, eu gastava uma hora e meia, diariamente com uma prática que estava muito mais ligada com a oralidade do que com a leitura e a escrita. Atuei com a mesma classe imagina! Ficar dois anos, duas horas e meia com isso! Então eu acho que ficamos confusas com essa fala “respeitar o tempo do aluno” e nivelamos por baixo, acho que são as últimas turmas herdeiras dessa confusão.

- Existe também um problema de disciplina que eu acho que está ligado ao nível sócio-econômico, as condições das turmas atuais estão melhores, a impressão que tenho é que as condições econômicas melhoraram.
- Tinha aluno que precisava de apoio, e eu pedia socorro porque só as atividades de reforço não eram suficientes, mas nunca tive apoio externo, tenho certeza que com as próximas turmas o resultado será bem diferente depois das nossas reuniões com sua participação (referindo-se à pesquisadora) a questão do ciclo está ficando mais clara.
- O outro fator que acho que interfere, aqui tem um problema de conflito muito sério entre os gestores e isso repercute em efeito dominó, estão o tempo todo em desacordo.
- Existe, por parte da equipe gestora, uma desqualificação do trabalho do professor, não existe um trabalho com a auto-estima do professor, com respaldo em termos de material e orientação pedagógica.
- Para mim tem ficado na minha cabeça uma frase que uma professora disse este ano. A sua escola é a sua sala de aula se você precisar de material diferenciado, você que banque esse material.
- A prefeitura não diz claramente qual material deve ser adquirido. As turmas do geres são herdeiras do mimeógrafo, as atuais já têm um material de melhor qualidade.
- Percebi, nesses anos que estou aqui que existe um conflito entre os pares, não é só entre professores ou só gestão é em todos os segmentos.
- Eu acho que um dos motivos é a falta de tempo para conversar, temos muita coisa para fazer ao mesmo tempo.
- O ambiente aqui é difícil para trabalhar... muito tenso.
- Não consigo ter uma visão da gestão fora daqui, eu não consigo saber como é, se é só aqui na escola. No meu entendimento, assim como na família, temos aqueles que são provedores e fazem com que as relações se tornem melhores, na escola também deveria ser assim, porque funcionar funciona bem ou mal.
- Não consigo ter esse olhar de fora, embora eu tente entender o porquê de esses que estão com esse papel de facilitadores e organizadores do trabalho pedagógico, não conseguem fazer seu trabalho, não sei se a limitação é deles ou se provêm de outras maiores do próprio sistema ou da rede.

- Será que esse tipo de relação também é difícil em outras instâncias da rede? Será que aqueles de fora também não estão conseguindo? Será que tem uma amplitude maior?
- Aqui não tem trabalho coletivo, se criou a idéia de estar sempre dividindo, sempre tem alguém lembrando o tempo todo que existem professores mais velhos e professores mais novos.
- Verdade... tem sempre essa coisa de separar, então o que aconteceu para vir alguém sempre dividir o grupo? Eu não sei, se pelo menos fosse no sentido positivo, de que é bom que existir pessoas mais novas de casa para arejar e ter professoras mais velhas que podem contribuir com algumas coisas, isso só acontece no sentido de dividir e não de unir.
- Eu gostaria de acrescentar o seguinte: em alguns momentos eu me pego refletindo sobre esse assunto, sabe? É meu local de trabalho onde eu passo muitas horas do meu dia, às vezes eu fico querendo saber, será que é por causa do tamanho da escola; por que é grande tem muitos estudantes? Aí fico pensando, se fosse uma empresa grande teria que ser difícil? Por outro lado então uma família com dois filhos teria que ter uma relação perfeita e não é isso que acontece então, o que é? Eu não entendo.
- Acho que todos devem ter responsabilidade com o ambiente escolar, mas a equipe gestora tem que ter uma liderança nesse sentido.
- Aqui já foi uma escola muito boa, ela decaiu de um tempo pra cá.
- Eu não conheço, fica difícil dizer do GERES se não conhecemos a metodologia utilizada para medir isso (pesquisadora explica o geres mostrando o relatório e sua pretensão) o retorno para a escola é fundamental eu acredito que o resultado é um indicativo de onde a escola está falhando e isso deve ser discutido coletivamente.
- Fica difícil para mim dizer a causa do mau desempenho, eu acho que as discussões aqui na escola não aprofundam no pedagógico por que falta espaço de discussão que não são colocados pela rede.
- Tem que ver as especificidades da escola, aqui os estudantes não têm um contato com material de leitura enquanto que outras escolas têm, aí fica difícil comparar uma escola com outra.
- Eu recebi o resultado da turma quando eu estava com eles, nós demos aula para a mesma turma dois anos seguidos, por outro lado fico feliz de saber que avançaram nesse período.

- Então, eu entendo a pesquisa que você está fazendo, acho que falta disponibilidade para buscar novas questões pedagógicas, faltam seminários, cursos de formação de longa duração oferecidos pela rede, estou fazendo um de pós. Cursos de curta duração eu acho complicado, acho que deveriam ser cursos mais longos.
- Eu acho que falta formação continuada com espaços de discussão entre os professores. Eu acho que chamar alguém aqui para uma palestra é jogar dinheiro fora.
- Depende da fala às vezes você aprende muito mais em um seminário do que em um curso longo.
- Eu acho que os TDCs, em uma escola pequena, são diferentes de uma escola grande porque com menos professores fica bem mais fácil a discussão, a rede teria que ver isso.
- Eu penso que é preciso refletir então no como os tempos e espaços estão sendo gerenciados, como estão sendo organizados para garantir a voz de todos.
- Existe sim um planejamento, mas sempre aparecem outras coisas na frente e nunca se consegue discutir o que foi feito e o porquê. Quem garante que o que foi planejado foi para sala de aula? Isso não está sendo feito.
- A classificação dos estudantes por grupos, embora no primeiro momento tivesse deixado todo mundo perturbado, agora está ajudando, eu não consigo agrupar menos de seis na classe, isso está ficando muito mais claro.
- Quando eu entrei em 2003 não precisava planejar um currículo na escola, cada um fazia o seu currículo. Que coisa mais absurda não é?
- Existe um conflito entre a gestão que não consegue definir ou traçar um trabalho coletivo para a escola.
- Sabe, a impressão que eu tenho é que a gestão desistiu dos professores, eles não dizem claramente.
- No PPP ficou decidido que faríamos uma feira cultural em setembro e não aconteceu. Não tem festa junina nessa escola, não tem festa nenhuma, aqui a coisa está feia.

Fala dos funcionários:

- Eu trabalho aqui há bastante tempo é muito complicado aqui, os pais não ajudam não vejo muito jeito de melhorar a escola é muito grande.

- O que eu acho ruim aqui é que as pessoas parecem não se esforçar para se entender.
- Tem professor aqui que está há muito tempo nesta escola, existe uma divisão entre os professores novos e os velhos.
- Essa escola é muito grande tem muito aluno, muitos funcionários, não deve ser fácil gerenciar isso.
- Essa escola recebe aluno da ocupação, esses estudantes têm muitos problemas que afeta a aprendizagem e o comportamento deles.
- Resumindo podemos dizer que o mais complicado aqui é o ambiente de trabalho, tem muitas brigas.
- Um ponto positivo acho que é o espaço físico, apesar de dar trabalho para limpar, tem uma área grande para as crianças.
- Os estudantes têm muita dificuldade, a maioria mora no assentamento, têm muitos problemas, e também tem muito aluno, aí vira uma desorganização.

Fala da família:

- Vou começar pela terceira pergunta, eu acho que a professora na sala de aula deveria ensinar melhor aos que têm baixa aprendizagem, eu não estou satisfeito. Se a professora não ajudar a criança, não tem como ela ir pra frente.
- A escola é boa, bonita, tem muito espaço para as crianças, a diretora também, tudo está bom, só falta os professores melhorarem um pouco mais.
- Eu acho que isso tem a ver, mas vai também da criança no caso do meu filho ele não presta atenção na aula mesmo. Ele está de reforço, mas eu acho que a culpa é dele mesmo, que pensa mais em brincar do que prestar atenção na explicação da professora. Por outro lado quando converso com ele em casa, ele fala que pede ajuda à professora, mas ela não ensina.
- No meu ponto de vista, a professora joga muita coisa para a criança, ela quer que a criança resolva sozinha, ele veio foi aprender com ela. Se for para aprender sozinho, nem precisa ter escola, aprende em casa, não é? (risos)
- Estou aqui pensando para responder e vou na minha fala dizer das três perguntas feitas. Minha opinião é que, engloba muito mais coisa, o ensino antes era diferente de hoje. Se não estiver bem alimentada, se não tiver uma boa educação também não aprende, então, eu acho

que não é só o professor que é culpado, cada aluno é uma história, por que tem estudantes de uma mesma professora que uns aprendem bem e outros não?

- Eu sou uma mãe que participo da vida escolar do meu filho e ele regrediu, aí eu perguntei pra ele se era a atitude agressiva da professora, porque ela fala de uma maneira que causa medo. Fui falar com ela e disse: você tem que ensinar responsabilidade e não o medo, se ele faz com medo, não faz certo e não pergunta duas vezes.
- Coloquei na cabeça dele que a professora está lá sendo paga para ensinar, e que ele pode perguntar quando não entender, mas que ele também tinha que colaborar com a professora, a gente não pode só acusar a professora.
- A internet, a vida corrida o trabalho da mãe que muitas vezes sozinha acaba não tendo tempo de dar atenção, os filhos acabam não fazendo a lição chegam na escola com essa carga toda.
- Tudo trás consequência, eu acho que a escola municipal é melhor do que a estadual, as professoras investem mais e elas ensinam. Elas também têm um salário melhor, acho que quem ganha mal, ensina mal, por isso coloquei aqui.
- Falando da terceira pergunta, meu filho chegou da escola me contando que a professora quebrou o pau com a diretora por causa do apagador que ela vem pedindo. Na minha opinião, ela está dando mau exemplo. É a mesma coisa que eu chegar ao trabalho e quebrar o pau com meu chefe além de estar errada, imagina fazer isso na frente dos estudantes!
- Meu filho sempre conta de ter ouvido discussão nos corredores, parece que não respeitam a diretora. Já ouvi dizer de briga de uma mãe com a diretora que teve até agressão física, parece que aqui têm muitas brigas entre eles aí acaba afetando os estudantes.
- Penso que são muitos os problemas de uma escola, e, às vezes, os pais também não cumprem sua parte.
- Verdade, o que adianta a professora sozinha querer que a criança aprenda se o pai não liga. Sei que hoje está muito difícil por causa da TV e outras coisas, mas a escola precisa dar um jeito de ensinar melhor.
- A escola é boa, mas, tem algumas coisas aqui que precisam melhorar, acho que os professores precisam melhorar, fazer mais cursos.
- Eu estudei aqui e gosto da escola pra mim está tudo bem. Na verdade eu penso que qualquer escola é boa se o aluno é esforçado.

- Eu não penso assim, estudei aqui, meus outros filhos também, mas é o último ano que esse fica aqui, vai para outra escola, mesmo que seja mais longe. Tem muitos pais fazendo o mesmo, a escola está muito desorganizada.
- Aqui está tudo errado, a começar pela gestão, coordenação... Isso aqui é muito desorganizado eu até tentei participar do conselho, mas não muda nada, são sempre os mesmos todo ano. Tem aluno que sai da 8ª sem saber ler.
- Você acha que uma escola onde, durante uma reunião de pais, uma mãe agride um diretor pode ser uma escola organizada?
- Antigamente era diferente, era boa. Depois, de uns tempos pra cá, mudou muito. Os estudantes, em sua maioria, são filhos das famílias que ocuparam os terrenos aqui em volta. Eu penso que esses estudantes já têm uma história de sofrimento e chegam aqui e encontram pessoas despreparadas para lidar com situações difíceis.
- Está tudo errado, até tenho pena de alguns professores que você vê que fazem de tudo pelos estudantes. Olha, a situação aqui está ruim, é muito pior do que a gente está dizendo.
- Então, o que deixa a gente triste é isso, é uma escola grande, bonita, mas ver esse resultado nessa avaliação aí da Unicamp me deixou muito chateada porque eu já vinha percebendo que o ensino aqui não ia muito bem.
- Dependendo do professor, até que vai. Mas o pior mesmo parece ser o desentendimento das pessoas que trabalham aqui, parece que a escola é desorganizada, a gente sempre escuta muitos comentários nesse sentido aqui no bairro.

Fala dos estudantes:

- A professora falou que esta prova do GERES não vale nada, não vale nota, não serve para passar de ano.
- Eu acho que aqui tem um bom ensino, tem sim (fala ao mesmo tempo), depende de cada professor, se ela educa bem...
- A nossa professora não educa bem não, ela xinga os estudantes. Esses dias ela disse que vai matar um, ela aperta, enforca, derruba da cadeira, ela é estressada.
- Quando tem alguém fazendo bagunça ela manda eu e ele bater e tirar da sala. O ruim é que ela faz isso, não ensina direito e repete quase todos os estudantes.

- A gente quer falar com a diretora, ela é legal, mas a professora fala que não é para a gente sair da sala. A gente não sabe nem fração, ela não ensina nada direito.
- A pior professora que eu já tive foi essa daí, ela já o derrubou da carteira (apontando para um colega).
- Esses dias ela trancou a gente dentro da sala no final da aula chegou o irmão de uma menina e bateu na porta e disse que veio buscar a irmã, ela bateu a porta, ele deu um murro, caiu ate a fechadura. Se um bate, ela manda bater também.
- Minha professora é maior legal ela não grita com a gente. Minha mãe gosta daqui acha que a gente aprende bem.
- Ih! nem olhar meu caderno minha mãe olha, ela só diz que se eu repetir, eu apanho.
- A minha mãe gosta da escola ela só não gosta disso que a nossa professora faz. Ela enforcou ele (apontando pra um aluno), mas ele não conta, já levou suspensão. Ela (a mãe) gosta da escola, mas ela fica chateada quando tem briga.
- Minha mãe gosta muito daqui, ela já estudou aqui e acha bom, só que minha professora não faz igual à deles, ela ensina.
- Minha mãe gosta, a professora que ela mais gostou foi essa desse ano, ela não gosta de confusão, fala para eu ficar na minha.
- Minha mãe já estudou aqui, eu acho que a maioria dos pais já estudou aqui.
- Gosto da Ed. Física (risos) e o recreio é pouco, gosto dessa escola tem muito espaço para a gente brincar.
- Eu gosto da diretora, não gosto da dona, ela cagueta (se referindo a auxiliar de serviços), protege a diretora, parece que é dona da escola, grita, dá ordem, acha que manda na gente. Teve um dia que uma pessoa (omitindo o nome dito pela criança) apanhou de uma mãe.
- Olha, não fala mal da diretora que ela vai mostrar está gravando (um aluno com receio)
- Quando a gente não aprende a culpa é da professora porque não ensina direito. Eu acho que, de vez em quando, a professora ensina o que a gente já sabe e, de vez em quando, os estudantes que ficam fazendo graça.
- Os pais também têm que ter responsabilidade, colocar os filhos para fazer a lição de casa. Se a gente vai mal, a culpa é deles também que não colocam os filhos para estudar, tem aluno que não quer saber de aprender.

4.2.3.2 Rede Municipal: Escola Municipal de Ensino Fundamental Verde²⁹

Fala da equipe gestora:

- Eu acho que um dos aspectos mais significativos aqui na escola é o compromisso dos professores, porque a gente está com o ciclo e o GERES pegou a passagem série-ciclo e, no decorrer das ondas a terceira onda já pegou o resultado do ciclo. A gente pode ver o pessoal do primeiro e do segundo ciclos muito comprometido.
- Os estudantes também bastante envolvidos com leitura, depois da instalação do NIED (informática) porque muitos dos que não se envolviam na leitura começaram a ler para poder dar conta do que eles queriam fazer no laboratório de informática. O projeto foi um detonador, passaram a se preocupar mais com a leitura para ler as coisas na informática (OP).
- O destaque é o corpo docente. É o que mais a comunidade ressalta, o que mais a gente ouve na reunião de pais em reunião de conselho de escola... o que eles ressaltam é o compromisso dos professores com a escola. Temos dificuldade de substituição de professores. Às vezes ficamos sem professores para algumas disciplinas, e mesmo com esses problemas, os pais ainda olham como o mais importante esse compromisso, não só com o conteúdo, com o que se ensina, também com o que se cobra e da maneira como se cobra do aluno e em valores, o que é trabalhado além do conteúdo de sala de aula.
- Não é só uma proposta de trabalho. Quando a gente encontra na fala de todos, vê que a proposta pedagógica acontece. É o porquê da valorização da escola, é o porquê da procura de pais que já foram estudantes e querem seus filhos aqui, outros que já tiveram filhos aqui e agora estão vindo outros, há uma fila muito grande de espera para vaga, hoje temos 548 estudantes esperando.
- Agora a gente está voltando ao fluxo normal a escola já teve três turnos e agente foi acabando aos poucos. O fim do turno intermediário, já estava sendo planejado desde 2004 para acontecer este ano (2008). No começo os estudantes acharam ruim, estavam acostumados com três períodos, acharam estranho, a resistência foi grande. Mas até a metade do ano

²⁹ Escola de maior desempenho na rede municipal de Campinas

mudaram completamente a opinião. Com o fim do turno intermediário a organização da escola, de tempo de aula foi bem melhor.

- Eu acho que também uma equipe gestora que é muito pedagógica, está muito mais preocupada com o pedagógico do que só em administrar. A diretora sempre vê uma possibilidade quando ela acredita na proposta, mesmo que tenha que mexer no horário. Eu nunca vi um professor chegar pra ela e dizer “olha eu estou precisando disso pra dar uma aula, ou para fazer uma atividade com os estudantes”, que ela não corresse atrás e providenciasse, comigo também quando preciso para os professores ela sempre se propõe a arrumar, isso faz diferença né? Não é em toda escola da rede que é assim.
- Até a motivação para procurar novas propostas também aumenta quando tem apoio, ela é dura no cumprimento das regras que são do coletivo, nunca inviabilizou uma proposta que tivesse fundamento.
- Eu acho que na escola há um pouco de cada elemento penso que os pais estão envolvidos, os professores e até os estudantes, penso que um fator que é forte aqui é a atuação da equipe gestora mais coerente, clareza do que se pretende na escola. De modo geral tenho uma equipe que permanece, considero relevante a participação dos funcionários, dos professores muito comprometidos com quem podemos contar, penso que eles acreditam muito na gestão.
- Olha, eu sou um tipo de pessoa que as pessoas não me amam com facilidade, não. Normalmente as pessoas muito francas, muito diretas no jeito de falar não são geralmente muito amadas.
- Tem muito respeito, até ao falar já vêm preparados para argumentar, eu não me preocupo muito, não. Preocupo mais em resolver as coisas, mas com a cabeça do que com o coração, tenho que ter alternativas, por exemplo, não dá para morrer agora, e muita clareza quando preciso dizer que o assunto não está em discussão.
- Acho que às vezes sou direta demais, poderia ser mais sutil. Nisso a OP ajuda, ela é mais meiga, lido com tranquilidade, também acho que é legal que essa postura já está naturalizada.
- Acho que ser democrática é abrir espaço de discussão para as pessoas falarem e inclusive a minha gestão está em discussão.
- Não acho que tudo tem que ser definido coletivamente. O interesse do aluno, do coletivo e da comunidade que a gente atende vindo daí, podemos discutir, mas não podemos tomar

decisões que firam esse direito. Mesmo que a decisão seja unânime, se eu achar que está ferindo esse direito por ex: expulsar aluno, mandar embora isso eu não vou cumprir.

- Acho que o limiar da democracia e da falta de direção é muito perto. Se todos decidirem que o lanche vai ser igual antigamente isso não está em discussão, pode argumentar se derrubar tudo bem, eu acho que a autonomia durante o lanche já está consolidada. A possibilidade de fazer diferente os professores têm.
- Eu tenho clareza, assim... que nenhuma pessoa que está na função de gerenciamento vai agradar a todos, gerenciar é também fazer opção, e fazer opção é sempre desagradar alguém.
- As mudanças aqui não aconteceram de um dia para o outro, fizemos um planejamento, ao longo dos últimos anos a gente já vem trabalhando nessa proposta, e a equipe cresceu muito nessas discussões pedagógicas. Hoje a gente tem um nível de discussão mais elevado, mudou muito, por isso ninguém deixa de ver essa outra parte, ou seja, que a questão não é concordar com tudo, mas ver o que é decidido no coletivo e fazer cumprir.
- Outro fator que considero importante é a participação dos pais, que realmente se interessam pela vida escolar dos estudantes, e também ajudam nosso trabalho, é um apoio, uma parceria, principalmente pra educação ser mais efetiva, vejo muitas reclamações sobre isso nas outras escolas e aqui já avançamos bastante neste sentido.
- É verdade essa parte tem crescido, aos poucos a gente está conseguindo retomar algumas coisas que havíamos perdido. Eu acho que nós estamos dando um novo significado à participação dos pais para eles estarem aqui.
- Essa mudança de postura está acontecendo, não quer dizer que a gente não tenha pais desinteressados, a gente sabe que não vai chegar aos 100%, mas, estamos longe do que gostaríamos de estar com relação ao envolvimento das famílias, mas a gente sente que a cada ano melhora um pouquinho.
- A gente vê pelo conselho de escola, pela reunião de pais, pelos problemas que acontecem com relação à depredação do patrimônio e chamamos os pais percebemos a mudança de postura com relação ao cuidado com o que é da escola.
- Pelo que vimos na pesquisa, o nível sócio-econômico não é muito baixo, tem um grupo com baixo poder aquisitivo, mas não é a maioria, médio baixo, se precisar de um passeio contribui não todos, mas a maioria, sim.

- O que eu penso de escola, de projeto, ainda tem muito chão pela frente, coisa que eu ainda nem falei para as pessoas aqui da escola, para não assustar, por exemplo, eu acho que precisamos ter claro quais são os conceitos que os estudantes precisam adquirir.
- O fato de ter 18 salas e ter 19 turmas, uma turma sem sala, isso tirou um pouco do espaço rígido da sala de aula, desestabilizou um pouco, de forma positiva, porque aí eles tiveram que usar outros espaços.
- Sempre que precisa sair da escola para uma atividade fora da escola, algumas professoras avisam que não vão. Eu não abro mão da programação chamo uma professora substituta.
- Os professores tentam ser sensíveis aos problemas dos estudantes, mas ainda estão muito presos, aos poucos a escola tem tido algumas ações de crescimento, mas ainda não é o ideal. Quando os estudantes atrapalham, a primeira postura do professor ainda é colocar para fora.
- É para os estudantes com menos possibilidades, com mais risco lá fora, que a escola tem que fazer diferença maior.
- Não acredito muito na avaliação externa, elas não dão conta do que acontece em cada escola, eu acho que a avaliação institucional trás essa preocupação. Procuro saber o resultado sempre.
- O NAED também tem dado muito apoio nas melhorias, mas eu acho que nesse campo ainda estamos começando.
- Na elaboração do PPP, a escola fez um questionário sócio-econômico e de perspectiva da comunidade sobre uma escola de qualidade. Sempre fazemos um levantamento dos projetos anteriores para verificar a eficácia. Ainda não temos mecanismos claros sobre monitoramento das metas e tomadas de decisões, mas avaliamos sempre.
- Planejamos todas as nossas ações e avaliamos todo o tempo. A meta principal é garantir que todos os estudantes aprendam. Os professores não queriam colocar essa meta, porque eles acham que eles não têm como garantir isso. A maioria trabalha com média, e média não existe. Estamos melhorando, mas ainda tem muito chão.
- O nível de formação aqui no primeiro ciclo é basicamente o curso normal, a op tem trazido muitos textos para discutir com professores. Mas de um modo geral o grupo tem melhorado, os professores são esforçados, são comprometidos.
- Para trazer os pais para a escola, a gente experimentou várias coisas, para fazer com que o conselho de escola fosse mais participativo, é a associação que administra o financeiro.

- Já temos sempre quórum, os pais falam mais, para tomar decisões sempre levamos para o conselho, mas a iniciativa continua sendo da escola.
- Temos uma caixa de sugestão e, na reunião seguinte, retomamos as questões anteriores.
- O índice de presença de pais nas reuniões é alto, e quando não vêm buscam a escola depois, em outro momento. Lógico que ainda vêm mais para ver o resultado do filho, menos preocupados com o todo, participam dos momentos festivos, mas vêm.

Fala dos Professores:

- O que eu queria falar é independente da escola ter feito ou não alguma coisa, para mim, tem a ver com a prova Brasil, adorei perceber que os nossos estudantes estavam muito além do que foi pedido na prova de português.
- A nota da prova Brasil, fez com que nós sentíssemos muito bem. Os nossos estudantes estão além do que está sendo pedido. Quando a OP³⁰ chamou minha turma para fazer aquela avaliação, para eles era felicidade ser avaliado, acharam a prova muito fácil, as nossas aqui são mais difíceis eles disseram. (risos)
- Verdade. Então, não foi só no Geres que tivemos bom desempenho. Olha, parece que a média de campinas foi 4,7 e a nossa escola foi 5,1 sabemos até o número de cabeça. Eu copieei e me preocupo. Avalio sempre quando recebo criança de outro estado para ver se nossa escola está pior, ou melhor do que de onde eles vieram, e percebo que nossa escola está na frente.
- Essa escola sempre teve fama de boa! Você acha que é fácil manter essa fama que ela já tem? Não é, não. Eu trabalhava em outra e dizia assim quero trabalhar lá, todo mundo fala que lá é bom então eu quero ir pra lá. Fiquei cinco anos esperando para vir para essa escola bambambam (risos). Não me arrependo aprendi muito aqui.
- A escola sempre teve fama mesmo, sempre foi considerada a melhor escola, não é de agora, não. Aqui tem uma lista de espera por vaga enorme.
- Eu acho que a mídia manipula os pais e eles querem saber como a escola foi nas provas, o que me chama a atenção aqui na escola é que os estudantes não têm medo de prova gostam e se saem bem.

³⁰ Orientador Pedagógico da rede municipal

- Um pai acabou de falar: minha filha está nessa escola por que ela é maravilhosa, mas as professoras não prestam, porque as professoras cobram muito (risos). Tivemos uma conversa com três pais e eles disseram que a gente cobra muito: “você pressionam muito os estudantes aqui”, a gente marca trabalho, dever, a maioria dos estudantes entrega. Essa é a quinta ou sexta vez que chamamos porque a maioria entrega as atividades e alguns não. O pai veio surtando, dizendo que somos muito exigentes e que cobramos muito, ele não quer que cobre da filha dele.
- Eu passei por uma situação, há um mês veio um pai reclamar que eu estava dando muito dever de casa, e, na mesma semana, outra veio reclamar que eu dou pouca lição de casa. O que parece é que a concepção de lição de casa, dos pais, varia muito porque a mesma lição que eu dei para uma família era muito e para outra era pouco.
- Agora está ficando difícil para a escola porque tem outras coisas competindo com ela.
- Eu acho a relação com a família boa, assim os que ajudam, se preocupam com tudo, tem mãe que eu não vi até hoje em setembro! A gente chama, escreve bilhete, a criança arranca o bilhete.
- Numa turma, mais da metade dos pais vem, outros faltam, aí a gente tem que agendar em outra hora, mas a maioria acaba vindo.
- Eu acho a relação muito boa já trabalhei em outras escolas, em que isso era muito complicado, na minha sala faltam poucos nas reuniões.
- Eu acho positiva a postura da diretora, diz para a gente mandar bilhete, está do nosso lado, apóia nas nossas tentativas de falar com os pais.
- Às vezes mandamos criança pra lá, mas ela pede para que isso não se torne uma prática, diz que temos que ter bom senso, mas nos casos extremos, ela apóia. Uma vez eu disse a ela que são os casos extremos que estamos segurando e ficando doentes.
- Sabe, quando mudou de ciclo para série, de 100 pais apenas dois procuraram a escola para perguntar sobre a nova organização, não sei se é omissão demais ou confiança demais.
- O pessoal fala que tem fila pra entrar aqui sai um, entra outro, isso é fato, tem lista, eu que vim pra cá esse ano, de uma realidade 100% diferente da daqui. Eu fico até contente com a participação dos pais, porque de onde vim era zero, escola era só para comer, os pais não tinham esperança na escola, aqui é ótimo, são poucos que não dão atenção, mas a grande maioria vem.

- Sei que a presença dos pais na escola em alguns casos é boa, em outros muito pouca, tive criança que melhorou e tive criança que levou uma surra e chegou pior.
- O problema não é só comportamento, é vontade de aprender, é assim. E tem mãe que nunca vi e não tenho esperança de ver. Eu já fiz tudo, escrevo no caderno ele arranca e eu não faço anotações para registrar o que estou fazendo, aí a hora que perguntarem o que fiz, eu não registrei.
- Cada ano que passa, a falta de interesse dos pais aumenta, a família não tem objetivo em relação à escola, o aluno não tem objetividade.
- Nada é perfeito, temos bons resultados, mas tem coisa que incomoda, mas não vou conseguir mudar, aqui a relação é de coleguismo.
- Tem coisa que nos incomoda sim, tem muita coisa que nos angustia, que a gente nem sabe falar, assim, se é por causa disso ou daquilo.
- Isso é verdade, mas vai muito de fase, de pessoa para pessoa, de ano para ano, e não é só das pessoas, é dos fatos, dos acontecimentos.
- Eu não sou de ficar aborrecida por qualquer coisa, no ano de 2005 eu fiquei extremamente chateada, meu pai, tava doente e aconteceram coisas aqui dentro que me chatearam, foi um ano marcante na minha vida, mudanças de pessoas, imposições, muitas coisas. Depende muito como a pessoa está, para sentir mais ou menos. (falas paralelas um ano de mudanças radicais aqui na escola), eu sou uma pessoa que se me chateiam eu falo.
- No começo eu não tinha liberdade com a diretora não, eu achava que ela não dava abertura, achava que ela era cruel já falei isso pra ela já (risos), e aí com o tempo que a gente foi conhecendo, ela mudou muito (mudou fala paralela) acho que ela tem que mudar muito, eu também, ela mudou muito para melhor. Acho que ela deixou essa imagem de durona, sim. Tem pessoas que sentem isso até hoje.
- Deixa-me falar o que sinto! “Ta” então eu vou falar, eu creio que existe profissão e profissão. Tem profissão que você pode ser impessoal ao máximo e tem profissão que os sentimentos estão envolvidos (com os olhos lacrimejando, praticamente chorando), e a nossa profissão é uma delas e nem sempre a diretora sabe entender, e isso, às vezes, machuca muito, é o que a gente vê, é a vivência daqui, muitas vezes a gente não quer falar porque não compensa eu estou aqui há dezoito anos.

- Eu estou na escola há vinte e três anos, a escola mudou da água para o vinho. Aqui éramos todos amigos, era amigo independente de trabalho, era um grupo unido. Olha, como não está legal, nas confraternizações de ano para ano vem diminuindo as pessoas que vão não se pode dizer que num ambiente assim a coisa está boa (e as licenças aumentam não é? Fala paralela).
- Antigamente a gente vinha trabalhar feliz, já tivemos diretoras melhores e piores, não digo que o problema está só na diretora, mas era gostoso, dava aula com prazer, tinha problema com aluno, mas era bom assim mesmo.
- Hoje há muita comparação, o que machuca e irrita: “Ah você está ultrapassada”. Isso dói, ficam nas entrelinhas essas coisas, tem gente que pede até remoção (risos).
- Estamos com trauma. Já chega! (muita risada).
- Você perguntou por que falamos mais com a orientadora do que com a diretora. Esses dias eu estava com um probleminha na sala e pedi para minha colega chamar a orientadora e ela voltou e disse: “Olha não deu, ela não está, sabe por que não falei com a diretora? Ela ia dizer que não tem varinha mágica e eu também não tenho essa varinha, eu nem vou falar com ela para ter que ouvir isso”.
- A OP quando, quando ela precisa ser dura ela é, talvez até mais que a diretora. Ela é firme, está ali para pôr para funcionar, temos mais liberdade com ela. Depois tem mais contato com as crianças, conhece mais as crianças, sabe da avaliação, talvez seja por isso que a gente fala mais com ela.
- É, mas muitas vezes fomos atrás dela para resolver coisas que não era da competência dela, coitada. A gente a perturba e ela leva muito na cabeça, leva pelos canos por nossa causa. (se referindo à OP)
- Evitamos falar com a diretora sim, porque ela sempre tem mais argumentos do que a gente, então para falar com ela a gente tem que planejar.
- Tudo ela tem resposta, eu falei para a diretora, um dia, que esse espaço da escola é muito pequeno para ela, eu disse: “Você tem uma visão de educação, de relacionamento e de gestão, que vai muito além dessas paredes, e disse ainda: aqui não comporta sua sabedoria”. Ela é extremamente profissional, ela é técnica, como pessoa se você encontrar com ela fora da escola não tem melhor! Como profissional ela é chefe e tem uma hierarquia.
- Mas eu acho que ela tem dificuldade de trabalhar no coletivo. Toda vez que a gente vai trabalhar um texto, ninguém consegue falar nada, mas não é porque ninguém sente vontade é

porque a gente não consegue os argumentos dela são sempre melhores, ela se coloca de uma forma muito imperativa (com ar de ironia).

- Estando no cargo que ela ocupa, soa como ordem e acaba que aquilo que dizemos nos corredores, no coletivo acaba não sendo dito, porque ela se coloca de uma forma como ordem, e acaba que nossa fala fica nos corredores, e a gente acaba ficando quieta.
- Nos primeiros dois anos aqui, chorei muito, nossa... o banheiro sabe, chorei largado. Agora já entendi o jeito dela.
- O meu sentimento não é entre eu e ela, é com relação ao coletivo, o jeito imperativo, e as pessoas entenderem como ordem e se calarem, só que eu acho que quando a gente fala e todos se colocam, mesmo se ela for imperativa e quiser impor, cai.
- Para ela isso é democracia, um processo democrático, discurso diferente da prática, talvez nem ela tenha essa consciência e queria realmente um trabalho coletivo, e como o coletivo se cala ela se coloca e impõe.
- Gente ela não dá ordem, ela apenas propõe! (tom de ironia)
- Ah! É mesmo, ela dá idéias, mas ninguém contesta.
- Se eu não concordo, eu falo.
- Na verdade, acaba que a gente burla muita coisa, o que dá para acatar, sim. A gente cumpre o dever com a criança de ensinar, o resto a gente vê, se der faz, se não der, não faz.
- Por outro lado também, quando ela impõe e não dá certo a gente leva até ela e diz que não está dando certo e dizemos: “Qual o outro caminho que você sugere?” Sobre o ciclo, a gente disse para ela que do jeito que ela queria não ia dar certo, estamos começando agora ainda tem muita coisa.
- Chegou a idéia na sexta, nem discutimos e começamos na segunda. Eu tinha chegado de férias, e a idéia veio. Tentamos reunião e a gente não discutiu a idéia e aceitou.
- Mas também não dissemos não.
- Eu falo assim pra ela: “Quando você for lançar algo, dá um tempo pra pensar porque sou “lerda” preciso pensar, preciso digerir”.
- O problema não foi tentar, e sim a não aceitação dela quando fomos dizer que daquele jeito não estava dando certo. Isso já era abril! O que estamos fazendo é uma fragmentação muito grande dos saberes, mais do que na série.

- Na verdade, eu não entendi os argumentos para ser dessa forma, mas enfim, para dar certo com quatro professores, tivemos que assumir que íamos trabalhar as quatro áreas que ela propôs: jogos leitura etc, e aí a gente faz as adaptações para dar certo.
- Por que tenho que ir ao parquinho toda semana? Eu não vou.
- Socaram-me na informática, e eu não entendo de informática (risos). Eu vou, é uma piada, aí os estudantes que sabem, ensinam.
- Na verdade, a gente não tem uma sala de aula, eu sou a despejada não tenho sala física, cada dia estou numa sala eu não tenho espaço físico, então, para que eu não fique lá fora no espaço improvisado todo dia é que foi pensado o rodízio, cada dia uma vai à informática e eu uso a sala de quem sai.
- A diretora faz as mudanças acontecerem, gosta de inovar, até demais. Ela diz: “a escola não pode mudar de 0 para 80 tem de ser só até 40”?
- No apanhado geral de todas as histórias o que mais me comove é essa coisa que tem que fazer tudo a toque de caixa e imposto, tudo que é colocado é para ontem. Pára! Vamos conversar né?
- Temos o PPP, reunimos e fizemos juntos, mas às vezes aparecem coisas assim e tem que fazer.
- Sabe, na verdade estamos muito tensos. Essa mudança de série para ciclos dá insegurança, e ainda tem muita pressão da gestão sobre a gente para que a gente dê conta. Acabamos na entrevista desabafando mais do que respondendo as perguntas (risos em coro).

Fala dos funcionários:

- O que nós achamos mais interessante aqui na escola é o fato de termos autonomia para exercer nossa função, aqui cada um faz seu trabalho, já sabemos o que tem que ser feito.
- A escola é boa, todo mundo diz, existe um número muito grande de procura por vaga, se a escola fosse ruim não teria, não é?
- O que eu acho que ajuda também é a participação da família, aqui os pais acompanham a vida do filho.
- A diretora protege muito os estudantes e chega a ser cruel com os professores, linha dura!
- Acho que a escola é muito bem administrada, cuidada e limpa.

- Acho interessante os estudantes servirem sozinhos a merenda, assim aprendem a comportar na mesa.
- A principal característica é que é uma escola limpa, organizada, bem localizada e com uma boa participação da família.
- Os professores são muito comprometidos com os estudantes
- O que chama mais atenção é a procura de vaga, penso que os pais têm uma imagem muito boa da escola, ficam chateados quando dizemos que não tem vaga e que tem uma lista de espera.

Fala dos estudantes:

- Eu acho que um aluno tira nota melhor numa prova do que outro é por causa deles mesmos, tem pai que coloca os filhos na escola não é para estudar, é para bagunçar, tem aluno que não tem interesse no estudo.
- Eu acho que é o incentivo do aluno para aprender, por isso que uns tiram nota boa e outros notas ruins.
- Eu acho também que alguns estudantes estão estudando para poder pensar no futuro, por exemplo (melhor) se eles não estudam agora o que eles vão ser no futuro? Eu acho que falta incentivo dos pais, alguns não incentiva. O meu pai sempre dá conselho.
- Se a gente não estuda, você pode só ser uma faxineira, um lixeiro e até pra ser lixeiro precisa estudar. Tem uma casa abandonada, tem uma professora que coloca uma lousa lá e fica ensinando eles.
- Eles não estudaram quando eram crianças, ficaram brincando, não obedeciam a professora, outros porque trabalhavam, agora estão vendo que precisam.
- Nos adoramos aqui, adoooooooooooo (fisionomia demonstra satisfação com a escola, falam em coro).
- Eu estudava em outra escola e era péssima, tem uma escola que é muito ruim, não dá merenda, tem que comprar. Aqui até a merenda é legal! Gosto de servir e comer de garfo e faca.
- Mas tem muitos estudantes que vêm para a escola só comer, só pensando na comida, tem aluno aqui que só come na escola, em casa, não tem nada e para estudar tem que ter alimento não é? É preciso estar forte.

- Teve uma vez aqui que um menino colocou sete almôndegas para ele e era só uma. A professora pediu para ele dividir, porque ia faltar para os outros.
- Eu acho que os professores dessa escola têm mais interesse de ensinar do que outras. Têm escola que os professores só preocupam com salário. Dão a lição e não explicam (tumulto, falam juntos), aqui é diferente, se não entende a professora explica até a gente entender a lição.
- Eu gosto muito dos projetos da escola o NIED, o basquete... o professor do basquete também é muito legal.
- Aqui tem reforço também para quem não entendeu vir na sexta feira, fazer o reforço.
- Se eu estou com uma dúvida porque não entendi, eu posso perguntar que ela não vem respondendo brava, nem nervosa explica direitinho até a gente entender. Elas sempre perguntam tem alguma dúvida?
- Eu já estudei em outra escola e a professora explicava muito pouco, tem professora que até dorme na sala. (todos concordam).
- Acho que esta escola é a melhor porque aqui o aprendizado é melhor. As professoras são educadas. Elas ensinam até boas maneiras, ensinam tudo, até como sentar a mesa na hora do almoço, ensinam comer com garfo e faca ensina a gente a ter boa postura na cadeira.
- Eu sento perto da parede e ela sempre brinca comigo e diz: “desencosta da parede lagartixa” (todos riem).
- Meu primo tinha 6 anos e morria de medo da professora dele minha tia descobriu que ele estava marcado ela tirou ele de lá correndo.
- A gente adora vir para a escola (pela fisionomia todos demonstravam satisfação).
- Que nem hoje, o pessoal disse que o prof. de Ed. física não tinha vindo. Ai todo mundo “Ahhhhhhhhhhhhhh!” Aí eu e ele falamos assim: “A gente fica mais tempo com a professora de matemática e aprendemos um pouco mais de matemática. É bom também”.
- Sabe, a cobertura da quadra, tinha muito sol a diretora arrumou e ficou bom.
- A diretora, é um amor de pessoa educada, é difícil a gente ver ela, mais só no começo do ano, depois é raro vê-la. Por exemplo, eu estou brigando com ele aí ela conversa, ela só chama os pais se acontecer muitas vezes. A gente vê mais quando ela vai dar algum recado ou de vez em quando a gente está lanchando, ela vai lá.

- Uma vez eu passei mal na escola, ela ligou para minha mãe e pediu minha mãe me levar ao médico e aí descobri que tenho hipoglicemia. Eles preocupam com a gente. Sempre temos uma chance para melhorar.
- Eu já fui ameaçado por meu colega com canivete, mas ele foi expulso do basquete e ficou de castigo.
- Aqui perto tem o centro comunitário que tem curso, dança, um monte de atividade, a gente participa. Lá aprendemos muita coisa.
- Quando faço algo errado meu pai conversa comigo, ele diz: “Você quer seguir o meu caminho? Eu não terminei nem o segundo ano, então não faça isso, você tem até o aniversário para melhorar, se não, adeus praia”. Temos que valorizar os pais porque quando eles morrem, ninguém vai educar a gente. Aqui as professoras falam com nossa mãe quando a gente apronta, e aí a nossa mãe tem que tirar o que a gente mais gosta computador, andar de bicicleta.
- Aqui está tudo bem, gosto daqui, nada precisa melhorar, só gostaria que tivesse menos briga no recreio (todos concordam).
- Parar de pôr apelido e respeitar mais as professoras, não agredir de forma verbal e as professoras tem muita paciência. Quando a gente mostra para os colegas que a gente não gosta dessas atitudes, eles tiram sarro, acham que somos idiotas. Se você quer respeito, tem que respeitar o outro.
- Sabe outra coisa legal aqui? As professoras estão passando mais cultura no dever, passa trabalho sabe o Pantanal (referindo-se a novela), estamos estudando aproveitando a novela. Estamos estudando números decimais, é muito legal, nem a quinta sabe e nós já sabemos. É bom que, quando a gente tiver na quinta, vamos aprender coisas mais avançadas.
- Minha mãe diz que essa escola é a melhor, eu também acho não tem outra melhor que essa! (todos concordam).

Fala da família:

- Eu acho que a escola está entre as melhores da rede, baseando na aprendizagem do meu filho que está aqui há quatro anos, eu posso dizer que sim, as professoras pegam no pé, eu vejo o empenho das três.

- Quando nivela por baixo está ruim, se o pai não liga para o filho dele, tem que deixar para os que querem. Essa escola está melhor em relação a outras, mas, não é a melhor, aqui já foi muito melhor, tenho um filho de dezessete anos, o nível caiu muito. Eu acho que é um conjunto de coisas e acho que melhoraria mais se os professores tivessem mais autonomia para corrigir as crianças, tem pai que não tem responsabilidade, muitos pais aqui não vem nem buscar e nem trazer as crianças na escola. Eu acho que as professoras deveriam ter mais autonomia, tem muito vagabundo aqui que vem aí e eles não cuidam em casa, meu filho quase repetiu por causa desses que não querem estudar. Acho que ela ainda pode ser melhor.
- Eu estou satisfeita, estudei aqui e gostava da escola, e aí quis que o meu filho estudasse aqui também, as professoras são as mesmas que deram aula pra mim, dão para ele.
- Eu escolhi essa escola porque ela tem uma boa fama, o povo dá a vida para conseguir uma vaga aqui, na região onde moramos essa aqui é a melhor. No bairro, todo mundo fala.
- Eu escolhi porque vejo que os professores daqui são muito dedicados aos estudantes. Eles não preocupam só em dar aula, tive problemas em casa desemprego, meu filho começou a dar problema na escola, pela letra dele ela conseguiu descobrir que estava triste e me chamou para conversar. Quando elas sentem alguma coisa diferente, elas ligam para a gente vir na escola. Elas não têm preocupação só em ensinar, mas com a formação como um todo.
- Eu acho que a participação dos pais aqui é boa, todos participam das reuniões, tem escola que os pais não vão.
- Eu fiquei sabendo que tem uma lista de espera, por que os pais querem que os filhos estudem aqui? Tem gente que mora aqui perto e estão em outra escola até aparecer vaga. Se fosse uma escola ruim, ia ter lista? Claro que não.
- Aqui os pais participam da vida da criança, eu não participo da APM, acho que desse grupo aqui ninguém participa, mas, participamos de tudo, festas, teatros tudo que a escola faz.
- Eu gosto muito das professoras. Quando elas têm que criticar elas criticam. Eu vim na escola fiquei com muita raiva, fui olhar no caderno da minha irmã e falei: “Mãe, eu agora vou tomar conta dessa menina”. Um mês atrás, tinha lição do mês de maio e não tinha mais lição! Apavorei, comecei a pegar no pé dela, disse: “Agora você vai estudar! Eu fiz até ela passar o caderno a limpo do que ela não havia feito, e aí ela melhorou. Eu vim na reunião hoje, e a professora me mostrou coisas maravilhosas dela. Foi um erro nosso, não tínhamos tirado um

tempo para acompanhar, eu não gostei de ouvir o que eu ouvi da professora na outra reunião, cheguei em casa chateada, mas no fim foi bom.

- Eu acho que essa escola é boa por causa dos professores, as professoras cumprimentam com beijos perguntam como a gente está, vêem a gente como amiga. Faz três anos que meu filho está com a mesma professora, eu acho muito bom.
- Olha só pra você ver, a filha dela estudou numa escola boa e agora teve uma nota boa no ENEM e sempre estudou aqui.
- Eu particularmente nunca tive contato com a diretora, então eu acho que são os professores, tem um bom empenho, uma maneira de disciplina igual, eu nunca precisei ir à diretoria, então eu nem conheço a diretora.
- Eu só vejo a diretora no começo do ano e, ao meu ver, a escola se mantém por causa dos professores, por ex: hoje não tem a diretora aqui, as professoras mantêm a escola funcionando bem.
- Uma escola é boa quando todo mundo ajuda, chamar os pais a assumir a responsabilidade, um filho vem para estudar e outro para bagunçar? Entendeu? Acho que todos têm que ajudar.
- Os professores daqui são muito comprometidos com os estudantes estão sempre cuidando deles em todos os sentidos. Pra mim o que tem de melhor aqui são os professores.

4.2.4 Rede Estadual

4.2.4.1 Escola Estadual Amarela

Fala da equipe gestora³¹:

- Em primeiro lugar muita falta de aluno e apoio dos pais, os pais não estão nem aí, a família não acompanha. Não participam das reuniões, às vezes vêm aqui, e não sabem a série que o filho está e nem o nome da professora, não sabem nada da vida escolar do seu filho.
- A comunidade é agressiva, quando chamamos o conselho tutelar, eles não gostam, não.

³¹ A equipe gestora é composta pelo Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico.

- A maioria das famílias aqui quando trabalham fora, as mulheres, na faxina e os homens, para o tráfico, eles dizem bico.
- Acho que os familiares no fundo acreditam que, se o filho estudar, vai ter uma vida melhor que a deles.
- Falta de professores, esse ano até que está melhor, mas, esteve uns anos aí, que professor faltava demais, não era nem tanta falta pessoal, era muita convocação de professores para reunião pela diretoria para oficinas pedagógicas, no horário de aula.
- Eu acho que, os professores aqui são comprometidos olha o que eles fazem ai, tudo que pedem eles fazem.
- Os estudantes aqui progridem muito pouco, mas por quê? Olha a sala do primeiro ano, a sala é muito apertada, trinta e cinco estudantes de seis e sete anos, é difícil para ela, tenho até dó dela.
- Eu acho que os professores daqui, estão preparados para dar aula, o que eu acho que eles não estão preparados é para lidarem com uma comunidade assim. Eles não estão preparados para lidar com essa realidade, as mesmas atividades que os professores de uma escola do centro da cidade aprendem na oficina na diretoria, os daqui aprendem, mas acontece que não há uma preparação para lidar com uma realidade diferente. Eu acho que os professores que trabalham em favelas deveriam ter uma preparação diferenciada, isso a diretoria não faz, não é culpa do professor e sim da formação da diretoria. Eles não diferenciam as práticas para enfrentar realidades diferentes. Então em uma escola dá certo em outra não.
- O nível de aprendizagem dos estudantes é baixo, no SARESP também é. Antes era pior, até que está melhorando, tem tido mais cobrança da diretoria. No GERES estamos mais ou menos na média da cidade, não acho que está muito ruim. Matemática é pior, o professor ensina menos, eu acho, estão mais preocupados com a Língua Portuguesa.

Fala dos professores:

- Não sabemos o resultado do GERES, sabemos que foi muito ruim, no SARESP também foi. Eu fiquei com as turmas do GERES dois anos, primeiro e segundo e na época teve uma reunião na Unicamp para entregar. Onde está o resultado das outras? Não ficamos sabendo.

- Eu acho que o que mais atrapalha é a falta de material, os estudantes já são de um poder aquisitivo menor e ainda não tem material na escola, a gente usa a criatividade para superar isso, dá certo, mas não é igual se tivéssemos tudo o que precisamos.
- Eu estou aqui pensando para poder usar bem as palavras para não cair em contradição pensando um pouco mais. Infelizmente a família é muito importante e aqui nós não temos esse apoio então fica mais difícil. Eu acho que a escola não tem material. Em minha opinião isso cabe ao gestor ele deve tá buscando melhorar a escola. Essa é uma dificuldade não temos uma pessoa que corra atrás das resoluções dos problemas da escola. A gestão não está comprometida com a escola, não está, infelizmente não.
- Eu entrei no estado em 2003 de lá pra cá eu passei em várias escolas, o que eu sinto é que tem diferença, numa mesma rede, uma tem muito material e outra não. Como pode se as duas são do estado? Teve ano que eu trabalhei em três escolas e uma era diferente da outra, em relação ao material eu acho que é o diretor que não solicita.
- É verdade. Não vai longe, aqui pertinho tem outra escola que dá pra ver a diferença de lá com aqui, a condição do prédio era a mesma e com o passar do tempo o gestor de lá foi modificando e aqui está assim tudo destruído.
- Eu não tinha curso superior e logo que fiz o (PEC)³², vim pra cá com outro olhar. Eu aprendi que a escola de 1ª a 4ª tem que ser adaptada para a criança, aqui não era, tem que ter um olhar dirigido para ela, para a faixa etária. Tinha uns cartazes colados na parede tão altos, estranhei e perguntei o motivo e eles responderam que era porque as crianças rasgavam, o bebedouro era tão alto que as crianças tinham que ajoelhar para beber água. No outro ano veio outro incômodo de ver tanta criança sair daqui pedindo transferência, a escola era feia, cheia de mato. Foi aí que pedi ao gestor para conversar com a supervisora e ele respondeu: “Ah imagina se ela vai vir aqui”.
- Chamei as professoras e disse: “Vamos fazer um projeto, a gente está vendo saindo muito aluno, essa escola vai fechar, e sabemos o motivo, a escola é feia, não chama atenção, as crianças saem da creche e vêm para uma escola feia e triste, até a cor era cinza! Fizemos um projeto de acordo com o que aprendi no PEC. Aí pedimos para a supervisora vir, aí ela veio e

³² PEC/Formação Universitária - oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre junho de 2001 a dezembro de 2002, em parceria com a Universidade de São Paulo – USP, a Universidade Estadual Paulista – UNESP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Esse programa de formação docente, presencial, se valeu do forte apoio das mídias interativas: teleconferências, videoconferências, trabalhos monitorados em ambiente de aprendizagem customizado especialmente ao programa – LearningSpace, dentre outros.

ainda descobriu que tinha um aluno cego na escola, era meu aluno. Mandou verba para o menino e outra verba para reformar. A vontade tem e teve respaldo quando fizemos só que a reforma tem que ser constante, será que pede para arrumar?

- Teve uma reunião com o pessoal da diretoria e eles disseram que é só o diretor fazer ofício solicitando melhoria para a escola que vem, pode até demorar mas vem, aqui fica a coisa no remendo e não conserta direito.
- O buraco aqui é muito mais embaixo, se a gente for falar tudo, complica a gente.
- Será que com tantos anos aqui o gestor já não adquiriu uma experiência para ver que precisa manter uma estrutura física boa? Pelo menos isso se não dá conta do pedagógico!
- Eu vejo que não é só o gestor o que vem acima dele também. Para uma escola há uma cobrança diferente da outra, lá na outra escola aqui perto a cobrança é muito maior do que aqui, porque essa diferença?
- Dos dirigentes com o gestor é uma hierarquia, depois chega até o professor que também é cobrado. Agora estou vendo que está tendo uma cobrança maior aqui, eles estão vendo o resultado ruim nas avaliações.
- Então se você é cobrado você se cobra mais também.
- Agora no final do ano, todas essas escolas receberam de verba para dar uma maquiada na escola aí questionaram o valor tão pequeno. No meu modo de pensar o governo subentende que o gestor que está ali naquela escola fazendo melhorias, então ele deu aquele valor pequeno para dar uma maquiada. Já teve até repórter aqui por causa de inundação, não temos quadra ele perguntou o motivo dessa escola estar desse jeito, eu respondi: “Eu vou ser sincera eu não vou por a culpa no governo, era para essa escola ter sido cuidada ao longo do tempo e não foi então é o governo? Cabe ao gestor reivindicar e pelo jeito isso não aconteceu”.
- Teve um aluno meu que era muito bom e a mãe tirou daqui para pôr na outra escola, eu questionei para meus colegas qual era o motivo que ela havia tirado daqui e disse: gente essa escola precisa de aluno, se continuar assim essa escola vai fechar, o argumento da mãe dele foi que lá tem material. Perguntei: por que lá na outra escola tem material e aqui não tem se é o mesmo nível social mesma comunidade, mesma carência? Eu penso que lá o diretor deve cobrar dos órgãos competentes e aqui não.
- Eu acho o seguinte: lá na outra escola do bairro tem diretor, coordenador, tem assistente aqui não tem isso faz diferença.

- Mas em comparação também lá é maior e tem mais estudantes.
- É verdade, eu já trabalhei em escola menor e tinha material.
- Eu acho que é um todo, é a direção, é o professor e mesmo o ambiente que ela oferece ao aluno, a estrutura física dela a beleza dela que faz com que os pais se interessem em participar. Uma coisa puxa a outra.
- Eu acho que a diretoria não cobra do diretor e nem o diretor cobra da diretoria.
- Outra coisa, eu acho que todo professor nesse país deveria ter pelo menos um mestrado, não investe nisso aí, as vagas ainda são poucas. Os que fazem, viram estrela não vêm pra cá. Quem faz tem que devolver alguma coisa para o estado. Eu gostaria de estudar mais e sou barrada pelas condições. Nem vê falar mais de formação de professor eu já quero outros saberes, já fiz uma pós, mas não quero mais, quero mestrado. O melhor curso foi o Letra e Vida mas não teve continuidade.
- O que me irrita nessa escola é que se caiu a pia não é feito um ofício reivindicando, tira do bolso e resolve, caiu uma telha, o diretor sobe lá e arruma, eu não concordo com isso. Voltando para a outra escola do bairro, lá eles mandam ofício demora um pouco, mas, vem pra arrumar assim eles ficam cientes do que está acontecendo. Eu acho que aqui não cobram, fica quebrando o galho, aí quando está tudo quebrado fica difícil liberar verba para, praticamente, construir outra escola.
- Participação dos pais? Não participam nem da vida deles (risos e fala baixo)
- Aqui no bairro tem alguns projetos de igrejas, tem associação de bairro. Tem a APM, mas, eles vêm aqui e só assinam, não querem participar de nada, não.
- Aqui os pais são pobres e a maioria trabalha para o tráfico e as mães de doméstica. Quando polícia fecha uma entrada aqui, aí que o dinheiro sumiu mesmo.
- Teve uma vez que fazíamos chá, mas eles não sabem se comportar o nível deles é “baixo”, eles vêm a escola como o local onde tem alguma coisa para dar para eles. Teve uma época que o Papai Noel quase saiu pelado! A escola da família estava tentando fazer cursos nos finais de semana não conseguiram roubavam vassoura torneira.
- Esse ano estamos fazendo planejamento porque os resultados das avaliações não foram bons. Antes não tinha avaliação diagnóstica, nem planejamento cada um fazia o seu. O que ajudou foi o “Letra e Vida”. Agora deve estar tendo alguma cobrança da gestão, a supervisora está

vindo aqui, agora que o índice está muito ruim está tendo pressão para melhorar. Acho bom isso acontecer.

- Nós sempre fizemos, entre a gente, um planejamento, de acordo com a capacidade deles, mas cada um fazia o seu.
- Sabe o que eu estou vendo? Que agora o pessoal está trabalhando, dando referencial, nunca veio supervisor nessa escola, agora está vindo e cobrando, fazendo todo mundo trabalhar mais. Não que a gente não trabalhasse, mas com o tempo a gente vai desanimando com tanta dificuldade e falta de apoio. Bom, é isso, precisamos decidir sobre a festa junina.
- A gente só ficou sabendo do resultado da escola no SARESP por causa do bônus ,vinha pouco porque o resultado tinha sido ruim (risos).

Fala dos funcionários:

- Essa escola aqui já foi desativada pela prefeitura por falta de condições infra-estrutura e depois o Estado reativou desse jeito. Aqui nós estamos na era do mimeógrafo.
- Tem computador mais se não teimar não usa. Tem uma comunidade grande, tem muita criança e fecha turma aqui. Já teve época, que fechou turma para o diretor não cair. Aqui tem direito a vice, e se a escola cresce, tem direito a um diretor e coordenador.
- A família não participa da vida das crianças e quando você liga para saber o porquê de estar faltando, a mãe responde que está com dor de barriga, vinte, trinta, dias por causa de uma dor de barriga? Vem, trás um, dois dias e começa a faltar de novo.
- Eu acho que nem é porque eles confiam, eles acham que a escola tem que dar educação para os filhos deles, comida entendeu? A gente manda bilhete para os pais, manda recado, telefona, mas o telefone sempre muda, a mãe aparece, a gente conversa, nove dias vêm um, tem uma aluna que vem aqui só terça-feira.
- Acho também que falta motivação para os professores, acho que deve ser porque são mal remunerados pela rede, aí dão aula ruim, não se comprometem muito.
- Mas sobre os pais, como os velhos tão vivendo mais, os avós estão criando os netos e bisnetos.
- Elas vêm fazer matrícula e não trazem transferência, vivem de uma cidade para outra, quando eu falo que têm que trazer documento e que as crianças não têm parado nem seis meses em

cada escola, elas falam: “Então você me dê casa para eu morar, meu marido arrumou serviço aqui”. É gente que anda a pé que não tem o dinheiro para o ônibus. Aí a gente pensa: “Eu vou travar a vida dessa criança e complicar a vida dessa mulher que já é tão complicada?”. Aí eu faço a matrícula e fico ligando para outra cidade pedindo documentos.

- Elas, com toda pobreza, vêm de outras cidades, com marido desempregado, com filhos, netos e até bisneto, não sei nem como come essa gente, mas o que eu observo em todas as mães por mais humilde, é que eles têm interesse em ter o filho na escola, ela disse a senhora não pode cobrar por que eu não trouxe documento toda cidade que eu vou a primeira coisa que faço é procurar escola para meu filho, então você vê que elas preocupam em ter o filho na escola.
- Tinha uma mãe que vinha de manhã com os dois filhos e ficava aí até começar o turno do outro, ficava o dia inteiro na escola. Mas com toda dificuldade, delas ninguém diz “Ah! Ele não precisa estudar”. Coisa que ouvíamos antigamente. Por mais ignorante que sejam elas querem que os filhos estudem.
- Tem uma bisavó aqui que agora que foi aprender a escrever o nome. Teve um passeio aqui, para chácara, isso custou um real, muitos não têm, juntaram aí e no final um ajudou o outro. Esse que mora com ela paguei para ele, mas a avó precisa assinar a autorização, e ele disse “Oh Dona! Agora que minha avó está aprendendo a escrever o nome, e ficou contente porque conseguiu assinar o papel antes era com o dedo”.
- São tantos os motivos que não dá para dizer “esse é o motivo”.
- Você precisa ver uma atividade que a professora fez com as crianças sobre a favela, precisa ver o trabalho que lindos os textos dos estudantes. Eles são criativos, a professora até gastaram do seu bolso para confeccionar o livro dos estudantes.
- Apesar de que já melhorou muito, era pior, o nível econômico melhorou bem. Até a forma de usar o banheiro melhorou.
- Eu acho que as pessoas lá em cima devem preocupar em saber por que as crianças não estão aprendendo.
- Olha o desânimo aqui é geral, a escola é triste e parece que não muda fácil.

Fala dos estudantes:

- Gostei da prova do GERES, foi fácil. Eu gosto daqui é perto da minha casa, a prova foi fácil.
- Não gosto desta escola, ela está toda arregaçada, destruída, feia, está caindo na nossa cabeça.
- Nossa! Aqui o banheiro é muito sujo, fedido. Não gosto daqui, o banheiro é muito sujo, a professora de artes é muito chata e a escola está muito feia.
- Eu não gosto desta escola, é chata não tem quase ninguém, pouco aluno, meu pai vai me mudar de escola, lá na outra é cheio de criança. Meu pai falou que escola que tem pouco aluno é escola ruim.
- Eu não gosto daqui, antes a gente mexia no computador e agora não está mais e o ensino da escola é ruim. O diretor é legal, mas não deixa a gente correr.
- Olha para você ver os vidros! Tudo quebrado, não tem quadra, o campo está cheio de mato, tem até escorpião! Olha, ventilador quebrado, o diretor não cuida porque a escola está destruída, a professora ensina, mas, a escola está toda arrebitada.
- Ah, eu não gosto dessa escola, ela é muito velha o diretor promete e não cumpre nada, fala que vai colocar tudo novo e não muda nada, não tem lugar para jogar bola.
- Eu não gosto dela porque está muito ruim, está tudo quebrado, não tem espaço para brincar. Olha o teto, o vidro, o ventilador fica: inhec, inhec, o diretor tem que se preocupar mais com a escola.
- Ih dona! Tem que arrumar tudo fazer a quadra, está tudo destruído aqui.
- Sabe, eu queria que arrumasse um diretor melhor ele não deixa a gente brincar precisa arrumar o campo e não arruma.
- Precisa melhorar tudo, a merenda está ruim, mas a minha professora ensina bem.
- A escola é chata tudo quebrado, se arrumar melhora. Aqui tudo precisa melhorar, se for arrumar tudo, vai gastar mais de mil reais está tudo quebrado os banheiros... precisa mudar tudo.
- Gosto um pouco daqui, mas ela é muito mal ajeitada, tem um ano que estudo aqui, as professoras são boas só a escola que está em mal estado. Se mudar o diretor, a escola melhora. Ele é muito bravo, não deixa a gente brincar.

- Eu não gosto da escola, o diretor não deixa a gente fazer nada, ele é muito nervoso. Se ele arrumasse a escola, ia ficar melhor para a gente estudar, vai gastar muito dinheiro para ficar bom.
- O diretor não deixa a gente correr e os meninos batem nas meninas. Os professores explicam bem. Eu acho que precisa melhorar muita coisa.
- Demorei aprender a ler, melhorei muito. Antes eu fazia lição de primeira série aí fui no reforço, foi lá que aprendi a ler, se eu não tivesse ido não teria aprendido minha professora falou que eu preciso ir ao reforço para ficar melhor.
- A professora está dando livrinho para a gente ler em casa. Agora precisa melhorar a escola, de vez em quando a água fica na porta da sala, precisa melhorar! Essa escola é muito ruim, toda quebrada.
- Ih professora! Só se minha tia vier, eu moro com ela, meu pai e minha mãe estão presos.

Fala da família:

- Eu escolhi esta escola porque é perto de casa e já tive uma filha que estudou aqui, pode ir até sozinho.
- O meu menino estudou aqui e está super bem, mas a menina já é mais fraca, mas aí não é por causa da escola, é por causa dela mesma, não tenho que criticar a escola porque o problema é dela e não da escola.
- Minha mãe sempre falou também que acha que não é a escola, às vezes não é a escola é o aluno. Minhas irmãs mais jovens estudaram aqui, meus sobrinhos todos estudaram aqui e estão todos bem, entendeu? Se está tudo bem então não é a escola.
- Quando minha filha estudava aqui, tinha um primo que estudava na mesma sala e ela era sempre mais adiantada do que ele, mais esperta, não sei se é porque é menino e é mais terrível não presta atenção no que a professora está explicando. Aí quando a mãe dele vinha na reunião ela reclamava e perguntava por que minha filha sabia e ele não, ela colocava a culpa na professora isso e aquilo outro, mas não era a criança. Mesmo quando mudou de escola ele continuou assim e aí a mãe colocava a culpa na professora ao invés de conversar com a criança só vinha na reunião para soltar os cachorros na professora, geralmente é assim, não é?

- As pessoas sempre comentam de uma escola e de outra. Falam mal, falam bem, tiram de uma escola e põe em outra, porque aqui, segundo eles, o diretor é assim, a professora é assim...
- As pessoas falam uma com as outras e a gente acaba ficando sabendo, ultimamente têm falado muito bem da outra escola aqui perto. Sempre tem alguém que fala que essa escola aqui não é boa, muitos não gostam, falam que a escola é perto da favela e que a escola está caindo eu não penso assim, só porque a escola é perto de favela não quer dizer que ela tem que ser ruim, por que uma escola na favela não pode ser boa? Acho que pode sim vai depender de outras coisas também.
- Eu tinha um vizinho que colocou a criança aqui na primeira série e o pai me perguntou se a escola era boa, aí eu falei que minha filha estuda aqui e está super bem, aí ele falou assim: “Minha filha vai ficar aqui só provisório eu já to arrumando uma vaga para tirar e por em outra”. Aí ele tirou, a maioria tira.
- Eu acho que é porque a escola está muito largada, mas parece que agora vai dar uma arrumada.
- Alguns falam que não colocam o filho aqui é por causa do diretor que não se importa com nada, não importa em arrumar essa escola, o que a gente mais ouve é que o diretor é ruim.
- Mas ele sempre diz que ele pede para reformar, mas não consegue, eu não sei.
- Eu acho bom aqui, meus filhos mais velhos estudaram aqui, minha neta essa que está aqui comigo quando ficar grande eu coloco aqui também por que é mais perto, né? Sem perigo, sendo maior, pode vir até sozinho. Eu tirei o outro neto da outra escola porque era longe.
- Todos que não colocam os filhos aqui dizem que é porque a escola ta largada. O diretor é muito pacato, nossa! Muito sossegado a gente quase não encontra ele aqui na escola e está aqui há muitos anos, precisava mudar de diretor.
- Eu comentei outro dia que eu tinha escutado que o diretor ia sair e todo mundo disse: “Graças a Deus!”. Aí outro dia o diretor comentou comigo que ia sair e aí perguntei se ia vir outro, ele disse que sim. Aí eu comentei com elas “Vocês viram ele vai sair” (risos). Todo mundo disse: “Graças a Deus!”.
- As professoras fazem de tudo pelos meus filhos. (as outras complementam afirmando). Se o diretor fosse mais ativo, com pulso forte resolveria. As crianças fazem o que querem na escola, precisa ter uma norma, é tudo muito bagunçado.

- Quando tem advertência ele fala que a criança só entra com o pai e com a mãe, ele esquece e a criança chega e entra pra sala, não cumpre o que prometeu, fala que só entra com o pai depois esquece, eu já vi várias vezes, não está nem aí.
- Eu acho que falta autoridade e norma para funcionar, a escola não tem regra. Eu já vi em outra escola o diretor tomar atitude, até polícia chamava quando os estudantes faziam alguma coisa grave, aqui os estudantes fazem o que querem.
- Aqui não tem associação de pais, nunca fui chamada, só venho aqui para buscar nota, ver o desempenho do meu filho. Quando eu venho buscar já vou pelo caminho perguntando tudo, até da merenda eu pergunto. Nunca ouvi falar de associação, não, nunca fui chamada, que eu saiba, meu filho tem dez anos e até agora nada. Tinha uma escola de família tinha vários cursos para os pais depois, do nada, acabou. Em outras escolas tem e aqui não, acabou.
- Eu acho que falta, todo mundo, professores, pais, diretor reunir. Por que uma escola vai bem e outra não? Eu não vinha sábado, falava: “Eu vou à escola a semana inteira e vou voltar no sábado?”. Aí eu não vinha (risos), mas, não deveria ter acabado, se era bom, e tinha família que freqüentava.
- O molequinho que morava comigo vinha, a mãe dele vinha, aí acabou.
- Esses computadores aí estão enchendo de poeira, nunca usa. Minha filha já está na quarta e nunca usou. Falta professor também.
- Quando a gente quer reclamar alguma coisa, a gente fala direto com as professoras porque não adianta reclamar para o diretor ele não faz nada.
- Aqui perto tem o SALEM é muito bom, tem cursos, tem até almoço tem de tudo ajuda muito a comunidade, minha filha está lá e eu gosto muito.
- Como você fez para conseguir? Eu vou lá de novo.
- Eu coloquei na mão de Deus, se for para o bem... aí eles chamaram.
- Violência está em todo lugar, aqui é igual, nem as cidades pequenas estão livres.
- Para esta escola melhorar, precisa mudar o diretor e fazer uma grande reforma (risos).
- Primeiro criar regras, a começar pelo uniforme da escola, aqui pode fazer o que quer, mas a direção que toma conta da escola não liga. Precisa mudar a direção que olha está bem precária.

- Eu acho que precisa cobrar o uso do uniforme é muito importante. Assim as pessoas ficam sabendo que uma criança é aluno da escola, a diretora da outra escola faz voltar para colocar a camiseta e aqui não. Precisa ter regra e seguir, se não, vira bagunça.

4.2.4.2 Escola Estadual Verde

Fala da Gestão:

- O que eu vejo de mais marcante na nossa escola é que existe um trabalho em equipe e um compromisso muito grande dos professores com a aprendizagem dos estudantes.
- Outro ponto forte é a participação dos pais, em todos os eventos que a escola organiza eles estão presentes.
- Eu estou aqui há três anos, acho que sou a diretora que ficou mais tempo, antes trocava muito de diretor.
- A escola também tem notas boas no SARESP, mas o estranho é que a mesma turma que foi avaliada pelo GERES não conseguiu o índice do SARESP. Estamos chateados porque a escola não receberá o bônus, mas a escola ainda continua com a média maior que a do município e do estado, mas o rendimento desta turma foi menor do que as anteriores no SARESP.
- Estamos com um projeto do Estado para acertar os anos de escolaridade dos estudantes defasados.
- Temos dezesseis turmas com aproximadamente trinta estudantes por sala fora EJA, que são quatro turmas com mais de trinta. Como vê é uma escola bem grande, são também quarenta e um professores, uma diretora e uma vice, uma professora coordenadora e os funcionários.
- Esse resultado do SARESP incomodou muito a escola, sempre tivemos nota boa
- Os pais da escola são sempre chamados a participar, temos uma boa participação da família eles gostam da escola.
- Preocupo em manter a escola bem cuidada, percebo que as pessoas gostam de trabalhar em uma escola bem cuidada e organizada, os pais também gostam de ver seus filhos em uma escola limpa, aconchegante.

- Temos uma baixa rotatividade de professor, mas tem aposentado várias, isso está me preocupando, o corpo docente está renovando, este ano aposentam vários. Estamos com muitos professores novatos.
- O ponto forte aqui é o compromisso dos professores com os estudantes, eles são muito dedicados.
- Outro fator é o trabalho em equipe, que é muito forte. Existe um trabalho coletivo, que faz a diferença.
- Outro aspecto é o ambiente de trabalho, aqui as pessoas se relacionam bem, quando acontece algo, prefiro chamar e esclarecer logo.
- A comunidade do bairro gosta da escola, acredita e apóia nossas ações.

Fala dos Professores:

- Eu acho que o principal aqui é o grupo de professores que estão aqui há muitos anos, pouca troca de professores.
- O melhor curso que fizemos foi o “Letra e Vida”, que nos deu uma boa formação.
- Eu acho também que aqui os professores não são faltosos
- Eu acho que a criança pode ser pobre, o que for, se a família estimular a aprendizagem ele melhora e aqui os pais ajudam.
- Outra coisa que eu acho também é com relação à localização da escola, que, apesar de ser na periferia, tem uma boa localização.
- Ninguém mora no bairro, nenhum de nós mora aqui, mas conhecemos quase todos os pais a maioria estudou aqui também.
- A escola era para funcionar provisoriamente aqui, construíram um prédio para transferir essa escola pra lá, aí, acharam que dava muito mais voto criar uma escola nova do que transferir essa acabamos ficando neste prédio com 1ª a 4ª série.
- Achamos bom aqui ficar só de 1ª a 4ª, até na conservação do prédio é melhor. Aprender em um lugar limpo e conservado é bem melhor, são 16 turmas manhã e tarde e a noite EJA.
- Nós temos a orientadora pedagógica que é quase pré-histórica aqui e lá na outra escola tinha a coordenadora pedagógica, isso ajudou a melhorar a relação com a comunidade, elas são muito envolvidas.

- A gente sempre teve apoio dos pais, e pai presente faz a diferença. Por participar e conhecer falam bem para outros pais, porque tem até lista de espera por vaga.
- Aqui, a escola tem fama de ser uma escola boa, os pais fazem comparação de cadernos dos estudantes de outra escola com os daqui.
- Seguimos com a mesma turma de estudantes que vem da creche. Nunca são salas homogêneas, toda sala tem aluno bom, médio e fraco. Uma vez fizemos e foi muito ruim e todo dia a coordenadora pedagógica falava: o que a gente fez com essas crianças?
- Eu também acho que é positivo o planejamento coletivo, fazemos um planejamento anual baseado no PCN³³, desse planejamento anual fazemos o bimestral. Preparamos as aulas em conjunto, fazendo as adaptações necessárias.
- O trabalho aqui é coletivo, uma sempre ajuda a outra, trocamos atividades.
- Vestimos a camisa da escola a camisa, a calça, o uniforme inteiro (risos).
- Mas eu acho que o que faz a diferença mesmo é essa união dos professores. Isso é importante, até quando, em algumas situações, uma professora está com dificuldade com um aluno o outro diz: “Quer que eu tente, talvez comigo ele consiga”.
- Fazemos várias avaliações, e tem sempre uma prova comum para aquela série que todos da mesma série aplicam.
- Sabe o que temos notado? Que as questões dessas avaliações SARESP, GERES, são idênticas às que trabalhamos em sala e não foi por que a gente fez para se adequar a elas, e sim o porque a gente acredita.
- O SARESP só avalia o que a criança não sabe e não o que agregou, nesse sentido o GERES é mais interessante para medir o conhecimento dos estudantes.
- Temos muita autonomia para trabalhar, a gestão não interfere muito, já mudamos muitas vezes de direção e a escola continuou no seu ritmo, não alterou a qualidade.
- A cobrança não vem dos pais e sim de nós mesmas.
- Por parte do governo, a cobrança só começou de três anos pra cá e sempre que tinha um projeto oferecido a gente entrava mesmo quando não era obrigatório.

³³ Parâmetros Curriculares Nacionais

- Embora a mídia diga que os professores antigos estão acomodados, aqui isso não acontece. 98% participa, envolve, o restante não, mas somos a maioria, e os outros acabam indo no embalo.
- Assim que entrei, no Estado já fui fazer o “Letra e Vida” e era novo pra mim porque sou professora nova, e eles já estavam colocando em prática.
- Importantíssimo o curso “Letra e Vida”, quando cheguei aqui a realidade era muito diferente do que vi na faculdade e olha que fiz estágio direitinho! Mas fui aprender melhor foi nesse curso de formação.
- Para mim, o que fez diferença foi eu ter feito o curso superior, eu só tinha o magistério.
- Formamos uma família, até a merendeira é a mesma e os novos que chegam são bem aceitos.
- Todos que estão aqui, já estão há muito tempo.
- Eu sou contratada, fui muito bem aceita no grupo e se, no ano que vem, tiver vaga, eu venho de novo.
- Geralmente quem vem aqui trabalhar, sempre retorna... O ambiente é muito bom.
- Somos valorizados pelo nosso trabalho, estamos vendo resultados positivos, eu acho que os que menos valorizam são os pais, mas eles reconhecem a qualidade do ensino da escola e dizem que essa escola é melhor.
- Eu acho que não dá para dizer se é isso ou aquilo e sim um apanhado de fatores, os professores sim, os cursos sim, não é um fator só.
- O fato de não trocar muito de professor. Nós passamos mais de seis meses sem coordenadora e o trabalho continuou.
- Eu aposto que se você for sair daqui para outra escola, vai querer voltar (risos) Muita gente foi e voltou (risos).
- O ambiente aqui é muito bom de trabalhar, acho que esse também é um fator positivo.

Fala dos funcionários:

- Penso que o mais interessante aqui é o entrosamento das pessoas, eu fico na cozinha, mas cuido dos estudantes até na rua, sinto que a responsabilidade é de todos.
- Nós moramos no bairro. Como conhecemos os estudantes e seus pais, quando a gente vê alguma coisa que não está certo, a gente vai e fala.

- Outra coisa que eu vejo aqui é a dedicação das professoras, tem uma professora aqui, que já está quase aposentando, que ia buscar os estudantes em casa quando faltavam.
- O comportamento das crianças também é muito bom, não temos muitos problemas.
- Aqui tem um aconchego que as outras escolas não têm, formamos uma família, é uma relação de amizade.
- Outra coisa interessante é que mesmo eu não sendo professora, quando dou opinião para as professoras elas me ouvem, às vezes quem está de fora vê melhor.
- Quando tem professora nova, eu explico como é que deve fazer quando tem problema com aluno, a gente já está aqui há muito tempo deu para aprender com a experiência conhecer melhor os estudantes.
- Tinha um menino que fazia as necessidades na roupa, aí conversei com ele e pronto resolveu, não faz mais.
- Os pais sempre comentam no bairro que esta escola é a melhor, e eu acho também da para ver a diferença dela para a outra aí do lado.
- É uma escola bem cuidada, limpa, organizada, quem não gosta de estudar em um ambiente assim?
- Eu penso que o que faz a escola ser boa é porque trabalhamos em grupo, um ajudando o outro e o ambiente ser tranquilo, sem muitos conflitos.
- Outra coisa que vejo é que parece que todos têm cuidado para manter a fama de que a escola já tem, ninguém quer trabalhar numa escola onde todos falam mal dela.
- Aqui todo mundo já sabe o que tem que fazer não precisa ninguém ficar vigiando ou cobrando, na verdade acho que a cobrança vem da gente mesmo em dar o melhor que podemos.

Fala dos estudantes:

- Foi muito fácil, mamão com açúcar (referindo aos testes do GERES).
- Essa escola tem um bom ensino sim, porque aqui quase não tem briga, no intervalo é tudo organizado, se tem uma briga elas resolvem.

- E também tem uma coisa que minha mãe gosta aqui é que não tem drogas, ela fala que na outra escola a mãe dá dinheiro para os filhos comprarem lanche e eles vão lá e compram maconha, ficam fumando lá e ninguém faz nada.
- Também porque as professores antes da prova fazem revisão das matérias, os exercícios são quase iguais aos da prova.
- Também toda vez que tem prova, a gente estuda em casa, a professora dá uma folha para revisão.
- Minha mãe fica: “Vai estudar para prova de amanhã!”.
- Essa escola é a melhor que tem aqui, o ensinamento é bom e tem disciplina todo mundo fala.
- Fácil saber! Vai à outra escola, aí você vê que não tem disciplina, gritam, faltam se matar, xingam a professora, e ela não faz nada, aqui as professoras explicam a matéria, nas outras, não
- Minha mãe está até pensando em me colocar em uma escola particular em 2009, porque aqui ela confia, mas eu já estou no quarto ano e não tem mais aqui.
- Eu sei que essa é uma das melhores, porque eu pergunto para outras crianças, e eles dizem que eles quebram vidro, fazem aviãozinho, fazem bagunça.
- Tem um colega da perua que estuda lá na outra escola e todo dia ele vem falando que quebraram vidro soltaram bombas e aqui não tem isso.
- Eu já ouvi dizer de uma escola lá embaixo, que eles fumam maconha, drogas e aqui não tem.
- Sabe, eu gosto, também, porque aqui qualquer coisa eles ligam para minha mãe, tipo, fiz alguma coisa errada ela vem.
- Eu acho que aqui é uma das melhores escolas porque minha prima estuda na escola x e ela falou que uma vez os meninos brigaram lá, e outro dia chegou um homem de capacete e deu um soco nele dentro da escola.
- Essa escola não tem drogas, lá na outra o portão fica aberto, eu não continuo aqui porque não tem mais.
- Eu já estudei lá, tem muita briga vai até ronda escolar, pai bate nos filhos dos outros, e ninguém faz nada.
- Aqui ninguém consegue matar aula, quando tentaram, aí a diretora viu, pegou ele e trouxe de volta.
- Hummm... a comida aqui é uma delícia, tudo aqui é bom é muito organizado.

- As professoras ensinam, elas acabam de ensinar e perguntam se alguém alguma dúvida, aí ensinam de novo, se tem dúvida ensinam de novo, quantas vezes precisar.
- Tem alguns estudantes na nossa sala com dificuldade ela senta com eles e ensinam separado.
- Todas as professoras estão dando recuperação para os estudantes que estão muito atrasados, e fazendo isso, depois da aula, elas dão muita atenção para os estudantes.
- Aqui é muito bom, tudo aqui é organizado, é limpa, os professores são atenciosos, tem disciplina. Diretora e professores preocupam com os estudantes, elas ligam até na nossa casa. Não tem briga, não tem drogas, o ensino é bom, reforço, brincadeiras no recreio, eles não deixam a gente só na sala de aula.
- O que a gente mais gosta? Ah de tudo, as professoras que ensinam bem, a merenda que é gostosa, as brincadeiras no recreio, a disciplina e organização. Quando tem briga, logo alguém vem conversar e resolver.
- Minha mãe acompanha o meu rendimento, e ela vem sempre nas reuniões e se não tiver gostando, ela cobra da escola.

Fala da família:

- Acho que é a direção, ela é rígida chama os pais para participar, se a direção é boa a escola é boa, penso que quem faz a diferença é quem administra.
- A diretora cobra a participação dos pais na escola acho bom participar porque posso cobrar quando eu não gostar.
- A coordenadora está sempre na escola, sempre que preciso conversar a procuro, tenho mais intimidade com ela do que com a diretora.
- O que eu mais gosto é a organização e disciplina da escola.
- Penso que, quem faz a diferença são os professores que são exigentes e dedicados cobra muito dos estudantes e dos pais.
- Essa escola é a melhor do bairro! Muito organizada.
- Eu morava em outro bairro, quando vim pra cá minha mãe, que faz EJA aqui, falou para eu colocar meu filho aqui, aí matriculei ele, estou gostando muito.
- O que mais me chama atenção é que nas reuniões a diretora faz avaliação das metas da escola e faz propostas para melhorar, chama os pais para participar.

- O que mais me chama atenção aqui é a conservação do prédio, bem cuidado, limpo.
- Já estou com o terceiro filho que estuda aqui, e sempre gostei de tudo.
- O que me chama a atenção é que parece que eles aqui trabalham em equipe.
- O que mais gosto é a gestão, disciplina, cuidado, lanche bem feito, os professores dedicados, meus filhos estão aqui e eu adoro. Se essa escola, aí do lado, fosse metade do que essa estava bom.
- Moro longe, mudei daqui, mas não quis tirar meus filhos, prefiro vir trazer, andar um pouco a mudar para outra escola.
- Gosto da forma que a escola está sendo administrada, tem disciplina e organização, é uma escola segura e olha que o bairro é bem violento.
- Por ser uma escola de Vila, é muito boa, estou satisfeita. Deve ser a localização que facilita, fica perto de tudo da creche, do terminal e de outras escolas.
- 90% ótima, gosto de saber que meus filhos estudam em uma escola com colegas da mesma idade, acho que misturar muito fica ruim, desorganiza a escola.
- O que mais gostamos mesmo é a dedicação de todos na escola pelos nossos filhos, sempre que acontece algo eles chamam a gente para conversar.
- Parece que os professores são muito unidos.
- Essa escola tem fama de boa, todos comentam no bairro.

Pelas falas recorrentes sobre alguns assuntos, já se pode perceber algumas possíveis categorias. Este capítulo apresentou os dados obtidos entre diversos grupos entrevistados por escola, ou seja, os sujeitos da pesquisa. No próximo capítulo os dados serão organizados por eixos temáticos, construídos por várias leituras e muitas tentativas de classificação dessas falas.

CAPÍTULO 5 – TRATAMENTO DOS RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

Tratar o material é codificá-lo. Segundo Bardin (1979), a codificação corresponde a uma transformação efetuada, segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices.

Desta forma este capítulo visa codificar os dados brutos, construindo categorias de análise. Segundo Minayo (1994), a categoria abrange um conjunto de elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecerem classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Segundo Bardin (1979), das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais antiga e a mais utilizada.

As tentativas de construção das categorias foram paulatinamente lapidadas, os primeiros indícios surgiram no período em que estivemos observando as escolas. Neste período, que durou mais de um ano, tudo que nos causava estranhamento no comportamento, no ambiente ou nas falas dos sujeitos investigados era, imediatamente, anotado, no diário de campo. À medida que esses fatores foram se tornando mais recorrentes e importantes para o objetivo da pesquisa, a atenção passava a ser redobrada, nos aspectos que se sobressaíam.

A formulação das categorias foi um processo longo, difícil e desafiante, demandou várias idas e vindas ao problema, ao objetivo da pesquisa e às teorias que fundamentam o estudo. Encontramos importantes indicadores que surgiram de forma recorrente nas entrevistas. Esses elementos foram agrupados na categoria que nos parecia mais apropriada para relacioná-los. Em seguida, a partir das respostas obtidas, passamos a construir quadros ilustrativos das características explicitadas pelas quatro escolas, para facilitar o procedimento de agrupamento, de classificação e de análise. Tais procedimentos são vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a construção das categorias, na inferência, e na análise e interpretação dos dados.

No primeiro momento, perseguindo características marcantes dessas escolas o material das entrevistas e observações foi exaustivamente analisado, finalizando com o levantamento das

mais recorrentes e relevantes para o objetivo da pesquisa. Foram, pois, elaboradas as tabelas que seguem que explicam e ilustram como as categorias e subcategorias foram criadas.

5.1 Construção das categorias

5.1.1 Exemplo de respostas dadas pelos sujeitos das escolas para explicar o resultado no GERES

5.1.2 Escola Municipal Amarela

Quadro 09. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola

Equipe gestora	-A escola tem uma ótima infra-estrutura, uma das melhores da rede e tem o pior resultado da rede na avaliação GERES. (dir) -Os professores têm tudo, xerox, jogos... tudo que necessitam para trabalhar com os estudantes. (dir) -Acho que o desafio maior é lidar com as crianças que são do assentamento aqui perto da escola, isso complica porque eles não têm condições dignas nem para morar. (dir)
Professores	-Todos devem ter responsabilidade ambiente escolar, mas a equipe gestora tem que ter uma liderança nesse sentido e falta liderança. -Eu penso que é preciso refletir então em como os tempos e espaços estão sendo gerenciados, como estão sendo organizados para garantir a voz de todos. -Falta respaldo em termos de material, e orientação pedagógica. A sua escola A prefeitura não diz claramente qual material deve ser adquirido. As turmas do geres são herdeiras do mimeógrafo.
Funcionários	-Essa escola é muito grande tem muito aluno, muitos funcionários, não deve ser fácil gerenciar isso. - Os estudantes têm muita dificuldade, a maioria mora no assentamento, tem muitos problemas, e também muito aluno, aí vira uma desorganização. - Positivo acho que é o espaço físico, apesar de dar trabalho para limpar, tem uma área grande para as crianças.
Estudantes	-A gente quer falar com a diretora, ela é legal, mas a professora fala que não é para a gente sair da sala ela não deixa a gente reclamar.
Família	-Aqui está tudo errado, a começar pela gestão, coordenação... Isso aqui é muito desorganizado. -Você acha que uma escola onde, durante uma reunião de pais, uma mãe agride um diretor pode ser uma escola organizada? -Parece que a escola é desorganizada, gente sempre escuta muitos comentários nesse sentido aqui no bairro. - A escola é boa, bonita tem muito espaço para as crianças. - Aqui antigamente era uma escola boa, as pessoas que moram aqui há mais tempo estão tirando os filhos e levando para outra escola.
Frequência	Frequência alta todos os grupos

Quadro 10. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização e funcionamento, liderança

Equipe gestora	- Eu acho que o clima não é bom, não tende para participação, não tende para emancipação, não ajuda o trabalho coletivo. -A cultura de rede e a idéia que o professor tem, de que pode fazer do jeito que acha melhor é maior que a escola, toda concepção de gestão que contraria isso perde sustentabilidade. (dir.) - Olha, agora tenho que ir lá à portaria, porque se eu não estiver na entrada, entra aluno de fora, eles me respeitam, se eu não estiver lá, eles entram. (dir) - Quando entramos tinha muita violência e até um policiamento ostensivo tinha dentro da escola. Quando eu cheguei aqui, um guarda havia levado uma facada de um aluno. Houve muita mudança de lá pra cá. (dir)
Professores	- Existe conflito entre os pares, não é só entre professores ou só gestão é em todos os segmentos. - Aqui não tem trabalho coletivo, se criou a idéia de divisão entre os professores novos e os antigos. - Existe, por parte da equipe gestora, uma desqualificação do trabalho do professor, não existe um trabalho com a auto-estima do professor.
Funcionários	- Podemos dizer que o mais complicado aqui é o ambiente de trabalho, tem muitas brigas.
Estudantes	- A nossa professora não educa bem, não, ela xinga os estudantes. Ela disse que vai matar um, ela aperta, enforca, derruba da cadeirada, ela é estressada.
Família	- Já ouvi dizer de briga de uma mãe com a diretora que teve até agressão física, parece que aqui tem muitas brigas entre eles, aí acaba afetando os estudantes. - Mas o pior mesmo parece ser o desentendimento das pessoas que trabalham aqui. -Eu sou uma mãe que participo da vida escolar do meu filho e ele regrediu, aí eu perguntei pra ele se era a atitude agressiva da professora, porque ela fala de uma maneira que causa medo. - Olha a situação aqui está ruim, é muito pior do que a gente está dizendo.
Frequência	Recorrente com intensidade em todos os segmentos.

Quadro 11. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação

Equipe gestora	-Os trabalhos dos professores estão muito solitários cada professor faz o que entende que é o melhor acho que isso ocorre porque não temos um currículo que estimule o trabalho coletivo. (OP.) -Os professores não permitem intervenção ou a discussão do trabalho, não colocam o trabalho na mesa para que ele seja discutido. Decidem o que vai fazer, o que ensinar, sozinho independente se está dando certo. (OP.) -Aqui, tudo que a gente vem trazendo de novidade para os professores, a gente ouve: eu já sei, já fiz, já faço há vinte anos se sentem meio donos porque estão muito tempo na escola. -Não avançamos, por exemplo, na construção de uma matriz curricular de língua portuguesa, as diferenças de concepções entre os professores impede as negociações. (dir.)
Professores	- Existe um conflito entre a gestão que não consegue definir ou traçar um trabalho pedagógico para o coletivo da escola. -Duas coisas, na minha visão, prejudicaram o resultado no GERES, essas turmas ainda são herdeiras de uma concepção de educação onde tava muito nebulosa ainda qual linha pedagógica a escola deveria estar seguindo. A outra está ligada a uma confusão que fizemos com a questão de respeitar o tempo do aluno e para a gente isso se confundiu em estar caminhando mais devagar. -Quando eu entrei em 2003 não precisava planejar um currículo na escola, cada um fazia o seu currículo. Que coisa mais absurda, não é? - Existe sim um planejamento, mas sempre aparecem outras coisas na frente e nunca se consegue discutir o que foi feito e o porquê. - Havia aluno que precisava de apoio e eu pedia socorro porque só as atividades de reforço não eram suficientes, mas nunca tive apoio externo, -Sabe a impressão que temos é que a gestão desistiu dos professores, eles não dizem claramente.
Funcionários	- Há professor aqui que está há muito tempo nesta escola, existe uma divisão entre os novos professores novos e os antigos no sentido de separar se sentem meio donos.
Estudantes	- A professora falou que esta prova do GERES não vale nada, não vale nota, não serve para passar de ano. Eu acho -Quando tem alguém fazendo bagunça a professora manda eu e ele bater e tirar da sala, o ruim é que ela faz isso, não ensina direito e repete quase todos os estudantes.
Família	-Eu acho que a professora na sala de aula deveria ensinar melhor aos que têm baixa aprendizagem, eu não estou satisfeito. -A escola é boa, mas, tem algumas coisas aqui que precisam melhorar, acho que os professores precisam melhorar, fazer mais cursos. -No meu ponto de vista, ela joga muita coisa para a criança, ela quer que a criança resolva sozinha, ele veio foi aprender com ela. Se for para aprender sozinho nem precisa ter escola, aprende em casa, não é? Dependendo do professor até que vai.
Frequência	

Quadro 12. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa

Equipe gestora	- Existe um discurso de respeitar o aluno suas limitações, porém se prestar atenção, as condições econômicas, sociais e culturais dos estudantes vêm como justificativa para a não aprendizagem, para o fracasso.(OP.) - Mas aqui as crianças não têm o mesmo empenho que tem em casa, a família não incentiva, não ajuda. Mas sabemos que é difícil para a família também eu não sei, acho que os professores também estão desmotivados.(vice) - Eu acho que não é por ai, se a gente não tem a família que escola sonha a gente está inserida nessa realidade, é com ela que temos que aprender a lidar.(dir.) -Nossos estudantes são filhos de pais que trabalham fora e muitas vezes não sabem ler, o que temos que esperar da família?(dir.) - Suspender punir, eles já tem isso em casa precisamos de outra forma para ver isso. Eu acho assim, que eu trabalho em prol do aluno, embora eu ache que temos que trabalhar minimamente satisfeitos, mas o aluno em primeiro lugar. Disso eu não abro mão. (dir.) -Se você perguntar coletivamente para os professores eles vão dizer que tem muitos problemas, mas, que eles acreditam nos estudantes, mas se pedir para explicarem, eles muito provavelmente, vai falar da falta de apoio da família, das condições sócio-econômicas das crianças, muito provavelmente vão falar que elas não querem nada, agora não são todos os professores que falam assim, mas é um fator forte na escola. (OP.) -A maioria dos estudantes mora nos assentamentos, não tem dignidade nem para morar a casa deles quando chove é lama, eu visitei uma casa, eles tinham tábua para pisar no barraco, ponte dentro de casa, então é esse aluno que temos aqui.
Professores	- Tem que ver as especificidades da escola, aqui os estudantes não têm um contato com material de leitura, enquanto que outras escolas têm aí fica difícil comparar uma escola com outra. - Existe também um problema de disciplina que eu acho que está ligada ao nível sócio-econômico, as condições das turmas atuais estão melhores, a impressão que tenho é que as condições econômicas melhoraram.
Funcionários	- Eu trabalho aqui há bastante tempo, é muito complicado aqui, os pais não ajudam. - Essa escola recebe aluno da ocupação, esses estudantes têm muitos problemas. Não vejo muito como melhorar
Estudantes	-Quando a gente não aprende a culpa é da professora porque não ensina direito. Eu acho que de vez em quando a professora ensina o que a gente já sabe e de vez em quando os estudantes que ficam fazendo graça. -Os pais também têm que ter responsabilidade colocar os filhos para fazer a lição de casa se a gente vai mal a culpa é deles também que não coloca os filhos para estudar. - A minha mãe gosta da escola ela só não gosta disso que a nossa professora faz, ela enforcou ele, mas ele não conta já levou suspensão. Ela gosta da escola, mas ela fica chateada quando tem briga. - Ih! Minha mãe nem olha meu caderno minha mãe olha, ela só diz que se eu repetir eu apanho.
Família	- Penso que são muitos os problemas de uma escola, e os pais também não cumprem sua parte. -Penso que a maioria dos estudantes daqui tem uma história de sofrimento e chegam aqui e encontram pessoas despreparadas para lidar com situações difíceis, tá tudo errado. -Esse bairro aqui tem mais de cinquenta anos, eu estudei nesta escola, aumentou o número de aluno da escola por causa da ocupação, esta escola antigamente era boa agora mudou não é mais.

	-Eu até tentei participar do conselho, mas não muda nada são sempre os mesmos todo ano. -Aqui ta tudo errado a começar pela gestão, coordenação. -Eu estudei aqui, meu filho também, mas é o último ano, vou mudar de escola mesmo que seja mais longe.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

5.1.3 Escola Municipal Verde

Quadro 13. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola

Equipe gestora	- Acho que o limiar da democracia e da falta de direção nenhuma é muito perto. Não acho que tudo tem que ser definido coletivamente, se o interesse do aluno do coletivo e da comunidade que a gente atende estiver em primeiro lugar, vindo daí podemos discutir, mas não podemos tomar decisões que firam esse direito, mesmo que a decisão seja unânime, se eu achar que ta ferindo esse direito (por ex: expulsar aluno mandar embora) isso eu não vou cumprir. -O que eu penso de escola, de projeto ainda tem muito chão pela frente coisa que eu ainda nem falei para as pessoas aqui da escola para não assustar (dir.) -Acho que ser democrática é abrir espaço de discussão para as pessoas falarem e inclusive a minha está em discussão. -Com o fim do turno intermediário a organização da escola, de tempo de aula ficou bem melhor. -Forte aqui é a atuação da equipe gestora mais coerente, clareza do que quer que pretende na escola, de modo geral tenho uma equipe que permanece, considero relevante a participação dos funcionários, dos professores muito compromissados que podemos contar, penso que eles acreditam muito na gestão (vice)
Professores	- Acho que a diretora deixou uma imagem de durona tem pessoas que sentem isso até hoje. - A OP quando precisa ser dura ela é, talvez até mais que a diretora, ela é firme está ali para por para funcionar, mas temos mais liberdade com ela. - A diretora faz as mudanças acontecerem, gosta de inovar até demais ela diz: a escola não pode mudar de zero para 80 tem de ser só até 40? -Evitamos falar com a diretora sim, porque ela sempre tem mais argumentos do que a gente, então para falar com ela a gente tem que planejar. Para ela isso é democracia, um processo democrático, discurso diferente da prática, talvez nem ela tenha essa consciência e queria realmente um trabalho coletivo, e como o coletivo se cala ela se coloca e impõe. Os argumentos dela são sempre melhores, ela se coloca de uma forma muito imperativa e estando no cargo que ela ocupa soa como ordem.
Funcionários	- Acho que a escola é muito bem administrada, é uma escola bem cuidada, limpa. - O que nos achamos mais interessante aqui na escola é fato de termos autonomia para exercer nossa função, aqui cada um faz seu trabalho, já sabemos o que tem que ser feito. -A principal característica é que é uma escola limpa, organizada, bem localizada e com uma boa participação da família
	- Aqui está tudo bem, gosto daqui, nada precisa melhorar, só gostaria que tivesse menos briga no recreio. A diretora, é um amor de pessoa educada, é difícil a gente ver ela, mais só no começo do ano depois é raro vê ela, por ex eu to brigando com ele aí ela

Estudantes	conversa, ela só chama os pais se acontecer muitas vezes. - Eu estudava em outra escola e era péssima, tem uma escola que é muito ruim, não da merenda tem que comprar aqui até a merenda é legal! Gosto de servir e comer de garfo e faca.
Família	Eu só vejo a diretora no começo do ano e a meu ver a escola se mantém por causa dos professores, por ex: hoje não tem a diretora aqui as professoras mantém a escola funcionando bem. Eu particularmente nunca tive contato com a diretora
Frequência	Frequência alta em todos os grupos, mais recorrente no grupo de professores e equipe gestora

Quadro 14. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização e funcionamento, liderança

Equipe gestora	-Olha, eu sou um tipo de pessoa que as pessoas não me amam com facilidade não, normalmente as pessoas muito francas muito direta no jeito de falar não são muito amadas. -Tem muito respeito, até ao falar já vêm preparados para argumentar, eu não preocupo muito não. Preocupo mais em resolver as coisas mais com a cabeça do que com o coração, tenho que ter alternativas, tipo não dá para morrer agora, e muita clareza quando preciso dizer que o assunto não está em discussão. -Acho que às vezes sou direta demais, poderia ser mais sutil, isso a OP ajuda ela é mais meiga, lido com tranquilidade, também acho que é legal que essa postura já está naturalizada.
Professores	-Nada é perfeito, temos bons resultados, mas tem coisa que incomoda mas não vou conseguir mudar, aqui a relação é de coleguismo. -Tem coisa que nos incomoda sim tem muita coisa que nos angustia que a gente nem sabe falar assim se é por causa disso ou daquilo. -No começo eu não tinha liberdade com diretora não eu achava que ela não dava abertura, achava que ela era cruel já falei isso pra ela já. -Eu sou uma pessoa que se me chateiam eu falo. -Olha, como não está legal, nas confraternizações de ano para ano vem diminuindo as pessoas que vão. Não se pode dizer que em um ambiente assim a coisa está boa, e as licenças? aumentaram -A gente vinha trabalhar feliz, já tivemos diretoras melhores e piores não digo que o problema está só na diretora, mas era gostoso dava aula com prazer, tinha problema com aluno mas era bom assim mesmo. - Hoje há muita comparação o que machuca e irrita dizem: ah você está ultrapassada! Isso dói fica nas entrelinhas essas coisas, tem gente que pede até remoção. - Tudo ela tem resposta, eu falei para a diretora um dia que esse espaço da escola é muito pequeno para ela, eu disse: você tem uma visão de educação, de relacionamento e de gestão que vai muito além dessas paredes, e disse ainda: aqui não comporta sua sabedoria., Ela é extremamente profissional, ela é técnica, como pessoa se você encontrar com ela fora da escola não tem melhor! Como profissional ela é chefe e tem uma hierarquia. -Estamos com trauma já chega (muita risada)
Funcionários	A diretora protege muito os estudantes e chega a ser cruel com os professores, linha dura!
Estudantes	Quando a gente mostra para os colegas que a gente não gosta dessas atitudes eles tiram sarro acham que somos idiotas - A gente adora vir para a escola (pela fisionomia todos demonstram satisfação). - Se eu estou com uma dúvida porque não entendi eu posso perguntar que ela não vem respondendo brava, nem nervosa explica direitinho até a gente entender. elas sempre perguntam tem alguma dúvida?

Família	As professoras cumprimentam com beijos perguntam como a gente está, vêem a gente como amiga.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos, com relação ao clima é mais intenso no grupo de professores

Quadro 15. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação

Equipe gestora	Eu acho que um dos aspectos mais significativos aqui na escola é o compromisso dos professores. O destaque é o corpo docente, é o que mais a comunidade ressalta (OP.) - O nível de formação aqui no primeiro ciclo é basicamente o curso normal, a OP tem trazido muitos textos para discutir com eles. (dir.) Mas de um modo geral o grupo tem melhorado os professores são esforçados, são comprometidos.(dir.) -Os professores tentam ser sensíveis aos problemas dos estudantes, mais ainda estão muito presos, aos poucos a escola tem tido algumas ações de crescimento, mas ainda não é o ideal. Quando os estudantes atrapalham a primeira postura do professor ainda é colocar para fora. (dir.)
Professores	- Essa escola sempre teve fama de boa! Você acha que é fácil manter essa fama que ela já tem? Não é não. Eu trabalhava em outra e dizia assim quero trabalhar lá, todo mundo fala que lá é bom então eu quero ir pra lá, fiquei cinco anos esperando para vir para essa escola bambambã (risos). Não arrependo aprendi muito aqui.
Funcionários	Os professores são muito comprometidos com os estudantes.
Estudantes	Eu já estudei em outra escola e a professora explicava muito pouco tem professora que até dorme na sala. Acho que esta escola é a melhor porque aqui o aprendizado é melhor, as professoras são educadas, elas ensinam até boas maneiras ensina tudo, até como comer na mesa na hora do almoço ensina comer com garfo e faca (todos concordam), ensina a gente a ter boa postura na cadeira. Eu acho que os professores dessa escola têm mais interesse de ensinar do que outras têm escola que os professores só preocupam com salário.
Família	-Eu acho que essa escola é boa por causa dos professores. Faz três anos que meu filho está com a mesma professora eu acho muito bom. -Eu gosto muito das professoras, quando elas têm que criticar elas criticam, -Eu escolhi porque vejo que os professores daqui são muito dedicados aos estudantes eles não preocupam só em dar aula, tive problemas em casa desemprego, meu filho começou a dar problema na escola, pela letra dele ela conseguiu descobrir. Os professores daqui são muito comprometidos com os estudantes estão sempre cuidando deles em todos os sentidos. Pra mim o que tem de melhor aqui são os professores. Eu acho que esta escola está entre as boas, baseando na professora, no meu filho, que está aqui há quatro anos eu acho que sim, a professora pega no pé eu vejo o empenho das três professoras do meu filho.
Frequência	Alta frequência em todos os grupos

Quadro 16. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa

Equipe gestora	-Outro fator que considero importante é a participação dos pais que realmente se interessam pela vida escolar dos estudantes também ajudam nosso trabalho, é um apoio, uma parceria principalmente pra educação ser mais efetiva, vejo muitas reclamações nas outras escolas. - Eu acho que nós estamos dando um novo significado á participação dos pais para eles estarem aqui. A gente vê pelo conselho de escola, pela reunião de pais, pelos problemas que acontecem com relação a depredação do patrimônio, que a gente precisa chamar os pais a gente percebe a postura dos pais com relação ao cuidado com o que é da escola. - É para os estudantes com menos possibilidades lá fora com mais risco que a escola tem que fazer diferença maior. - A proposta pedagógica acontece, é o porquê da valorização da escola é o porquê da procura de pais que já foram estudantes e querem seus filhos aqui, outros que já tiveram filhos aqui e agora estão vindo outros, há uma fila muito grande de espera para vaga, hoje temos 548 estudantes esperando (vice)
Professores	-O pessoal diz que tem fila pra entrar aqui sai um entra outro isso é fato tem lista. Eu que vim pra cá esse ano numa realidade 100% diferente daqui, fico até contente com a participação dos pais, porque de onde vim era zero, os pais não tinham esperança na escola, aqui é ótimo, meia dúzia que não dá atenção, mas a grande maioria vem. -Eu passei por uma situação há um mês veio um pai reclamar que eu tava dando muito dever de casa e na mesma semana outra reclamar que eu dou pouca lição de casa, o que parece é que a concepção de lição de casa, dos pais, varia muito a mesma lição que eu dei para uma família era muito e para outra era pouco. -Eu acho a relação muito boa já trabalhei em outras escolas que era muito complicado, na minha sala faltam poucos nas reuniões. -Sei que a presença dos pais na escola em alguns casos é boa, em outros nem tanto, teve crianças que melhorou e outras crianças que levou uma surra e chegou pior.
Funcionários	- O que chama mais atenção é a procura de vaga para seus filhos, penso que eles têm uma imagem muito boa da escola, ficam chateados quando dizemos que não tem vaga e que tem um alista de espera. -A escola é boa, todo mundo diz, existe um número muito grande de procura por vaga, se a escola fosse ruim não teria não é? -O que eu acho que ajuda também é a participação da família aqui os pais acompanham a vida do filho.
Estudantes	-Eu acho que um aluno tira nota melhor numa prova do que outro é por causa deles mesmos, tem pai que coloca os filhos na escola não é para estudar é para bagunçar, tem aluno que não tem interesse no estudo. - Eu acho que é o incentivo do aluno para aprender, por isso que uns tiram nota boa e outros notas ruins. -Eu acho também que alguns estudantes estão estudando para poder pensar no futuro, por exemplo melhor se eles não estudam em agora o que eles vão ser no futuro? Eu acho que falta incentivo dos pais, alguns não incentivam. O meu pai sempre me dá conselho. -Mas tem muitos estudantes que vêm para a escola só comer só pensando na comida, tem aluno aqui que só come na escola em casa não tem nada e para estudar tem que ter alimento não é? É preciso estar forte. A gente adora vir para a escola (pela fisionomia todos demonstravam satisfação). - Minha mãe diz que essa escola é a melhor eu também acho.
	-Eu estou satisfeita, estudei aqui e gostava da escola e aí quis que o meu filho estudasse aqui também, as professoras são as mesmas, que deram aula pra mim dão para ele.

Família	-Eu acho que a participação dos pais aqui é boa todos participam das reuniões, tem escola que os pais não vão. - Eu fiquei sabendo que tem uma lista de espera, porque os pais querem que os filhos estudem aqui? Tem gente que mora aqui perto e estão em outra escola até aparecer vaga. Se fosse uma escola ruim ia ter lista? Claro que não. -Eu escolhi essa escola porque ela tem uma boa fama, o povo da a vida para conseguir uma vaga aqui, da região onde moramos essa aqui é a melhor, no bairro todo mundo fala.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

5.1.4 Escola Estadual Amarela

Quadro 17. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola

Equipe gestora	- Não diz nada sobre o assunto
Professores	- Infelizmente a gestão não está comprometida com a escola, não está, infelizmente não. - O buraco aqui é muito mais embaixo se a gente for falar tudo complica a gente, será que com tantos anos aqui o gestor já não adquiriu uma experiência para ver que precisa manter uma estrutura física boa pelo menos isso, se não dá conta do pedagógico! - O que mais me irrita nessa escola é que caiu a pia não é feito um ofício reivindicando tira do bolso e resolve, caiu uma telha, o diretor sobe lá e arruma, eu não concordo com isso. - Eu acho que o que mais atrapalha é a falta de material, os estudantes já são de um poder aquisitivo menor e ainda não tem material na escola, a gente usa a criatividade para superar isso, da certo, mas não é igual se tivéssemos tudo o que precisa - Teve uma reunião que eles da diretoria disseram que é só o diretor fazer ofício solicitando melhoria que vem, pode até demorar mais vem, aqui fica a coisa no remendo e não conserta direito. - Eu acho o seguinte: Lá na outra escola do bairro tem diretor, coordenador, tem assistente aqui não tem isso faz diferença. - É verdade, não vai longe aqui pertinho tem outra escola que da pra ver a diferença de lá com aqui, a condição do prédio era o mesmo e com o passar do tempo o gestor de lá foi modificando e aqui está assim tudo destruído. - Eu acho que é um todo, é a direção, é o professor e mesmo o ambiente que ela oferece ao aluno, a estrutura física dela a beleza dela que faz com que os pais se interessem em participar, uma coisa puxa a outra.
Funcionários	- Essa escola aqui já foi desativada pela prefeitura por falta de condições infra-estrutura e depois o Estado reativou desse jeito. Aqui nós estamos na era do mimeógrafo. Tem computador mais se não teimar não usa. Tem uma comunidade grande tem muita criança e fecha turma aqui. Já teve época que fechou turma para o diretor não cair. Aqui tem direito a vice e se a escola cresce tem direito a um diretor e coordenador
Estudantes	- Sabe, eu queria que arrumasse um diretor melhor ele não deixa a gente brincar. Não gosto desta escola, ela está toda arregaçada destruída, feia ta caindo na nossa cabeça. - Olha para você ver, os vidros! Tudo quebrado, não tem quadra, o campo ta cheio de mato tem até escorpião! Olha ventilador quebrado, o diretor não cuida porque a escola está destruída, a professora ensina, mas, a escola ta

	toda arrebatada. - Se mudar o diretor a escola melhora ele é muito bravo não deixa a gente brincar.
Família	- Alguns pais falam que não coloca o filho aqui é por causa do diretor que não se importa com nada, não importa em arrumar essa escola, o que a gente mais ouve é que o diretor é ruim. Todos que não colocam os filhos aqui dizem que é porque a escola ta largada. - O diretor é muito pacato nossa! Muito sossegado a gente quase não encontra ele aqui na escola e ta aqui há muitos anos precisava mudar de diretor. - Eu comentei outro dia que eu tinha escutado que o diretor ia sair e todo mundo disse: graças a Deus! Aí outro dia o diretor comentou comigo que ia sair e aí perguntei se ia vir outro, ele disse que sim, aí eu comentei com elas vocês viram ele vai sair (risos) todo mundo disse graças a Deus! - Para esta escola melhorar, precisa mudar o diretor e fazer uma grande reforma - As pessoas falam uma com as outras e a gente acaba ficando sabendo, ultimamente tem falado muito bem da outra escola aqui perto, sempre tem alguém que fala que essa escola aqui não é boa, muitos não gostam, falam que a escola é perto da favela e que a escola ta caindo. - Eu acho que é porque a escola está muito largada, mas parece que agora vai dar uma arrumada agora.
Frequência	Recorrente com intensidade em todos os grupos

Quadro 18. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização, funcionamento, liderança

Equipe gestora	-A comunidade é agressiva, quando chama o conselho tutelar, eles não gostam não.
Professores	-Chamei os professores e disse: vamos fazer um projeto? A gente está vendo saindo muito aluno, essa escola vai fechar e sabemos o motivo, a escola é feia, não chama atenção, as crianças saem da creche e vêm para uma escola feia e triste, até a cor era cinza! No outro ano veio outro incômodo de ver tanta criança sair daqui pedindo transferência, a escola era feia, cheia de mato.
Funcionários	-Olha o desânimo aqui é geral, a escola é triste e parece que não muda fácil. -Elas vêm fazer matrícula e não trazem transferência, vivem de uma cidade para outra quando eu falo que têm que trazer documento e que as crianças não têm parado nem seis meses em cada escola, elas falam: então você me dê casa para eu morar meu marido arrumou serviço aqui. Aí a gente pensa: eu vou travar a vida dessa criança e complicar a vida dessa mulher que já é tão complicada, aí eu faço a matrícula e fico ligando para outra cidade pedindo documentos.
Estudantes	-Eu não gosto dela porque está muito ruim está tudo quebrado não tem espaço para brincar, olha o teto o vidro, o ventilador fica: inhec inhec, o diretor tem que se preocupar mais com a escola. - A escola é chata tudo quebrado, se arrumar melhora. -Nossa! aqui o banheiro é muito sujo, fedido. -Não gosto daqui o banheiro é muito sujo a professora de artes é muito chata e a escola está muito feia.
Família	- Eu acho que falta autoridade e norma para funcionar a escola não tem regra. Eu já vi em outra escola o diretor tomar atitude, até polícia chamava quando os estudantes faziam alguma coisa grave, aqui os estudantes fazem o que querem.
Frequência	- Recorrente em todos os grupos com maior frequência no grupo de professores, estudantes e família.

Quadro 19. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação

Equipe gestora	-Falta de professores, esse ano até que está melhor, mas, teve uns anos aí que professor faltava demais, não era nem tanta falta pessoal, era muita convocação de professores para reunião pela diretoria para oficinas pedagógicas no horário de aula. -Eu acho que, os professores aqui são comprometidos olha o que eles fazem aí, tudo que pedem eles fazem. -Eu acho que os professores daqui, estão preparados para dar aula, o que eu acho que eles não estão preparados é para lidarem com uma comunidade assim.. -Eu acho que os professores que trabalham em favelas deveriam ter uma preparação diferenciada isso a diretoria não faz, não é culpa do professor e sim da formação da diretoria. Eles não diferenciam as práticas para enfrentar realidades diferentes. Então em uma escola dá certo em outra não.
Professores	-Não sabemos o resultado do GERES sabemos que foi muito ruim no SARESP também foi. Eu fiquei com as turmas do GERES dois anos primeiro e segundo e na época teve uma reunião na Unicamp para entregar. Onde está o resultado das outras? Não ficamos sabendo. -Eu não tinha curso superior e logo que fiz o (PEC) ³⁴ vim pra cá com outro olhar. Então se você é cobrado você se cobra mais também. -Outra coisa, eu acho que todo professor nesse país deveria ter pelo menos um mestrado, não investe nisso aí, as vagas ainda são poucas. Os que fazem viram estrela não vem pra cá. -Nem vê falar mais de formação de professor eu já quero outros saberes, já fiz uma pós, mas não quero mais, quero mestrado. O melhor curso foi o letra e vida mais não teve continuidade. -A gente só ficou sabendo do resultado da escola no SARESP por causa do bônus vinha pouco porque o resultado tinha sido ruim (riso) -Esse ano estamos fazendo planejamento porque os resultados das avaliações não foram bons, antes não tinha avaliação diagnóstica nem planejamento cada um fazia o seu. -Sabe o que eu to vendo que agora o pessoal está trabalhando, dando referencial, nunca veio supervisor nessa escola, agora está vindo e cobrando, fazendo todo mundo trabalhar mais. Não que a gente não trabalhasse, mas, com o tempo a gente vai desanimando com tanta dificuldade e falta de apoio. Bom é isso precisamos decidir sobre a festa junina.
Funcionários	-Você precisa ver uma atividade que a professora fez com as crianças sobre a favela, precisa ver o trabalho que lindo os textos dos estudantes. Eles são criativos, a professora até gastou do seu bolso para confeccionar o livro dos estudantes.
Estudantes	-Precisa melhorar tudo a merenda está ruim, mas a minha professora ensina bem. -Gosto um pouco daqui, mas ela é muito mal ajeitada, tem um ano que estudo aqui, as professoras são boas só a escola que está em mal estado, os professores explicam bem.

³⁴ PEC/Formação Universitária - oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre junho de 2001 a dezembro de 2002, em parceria com a Universidade de São Paulo – USP, a Universidade Estadual Paulista – UNESP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Esse programa de formação docente, presencial, se valeu do forte apoio das mídias interativas: teleconferências, videoconferências, trabalhos monitorados em ambiente de aprendizagem customizado especialmente ao programa – LearningSpace, dentre outros.

	-Demorei aprender a ler, melhorei muito antes eu fazia lição de primeira série aí fui no reforço, foi lá que aprendi a ler, se eu não tivesse ido não teria aprendido, minha professora falou que eu preciso ir ao reforço para ficar melhor. -A professora está dando livrinho para a gente ler em casa.
Família	-As professoras fazem de tudo pelos meus filhos. Quando a gente quer reclamar alguma coisa, a gente fala direto com as professoras porque não adianta reclamar para o diretor ele não faz nada.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

Quadro 20. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa

Equipe gestora	-Em primeiro lugar muita falta de aluno e apóio dos pais, os pais não estão nem aí, a família não acompanha. Não participam das reuniões, as vezes vem aqui, e não sabem a série que o filho está e nem o nome da professora, não sabem nada da vida escolar do seu filho. -A maioria das famílias aqui quando trabalham fora, as mulheres na faxina e os homens para o tráfico, eles dizem bico. -Acho que os familiares no fundo acreditam que se o filho estudar vão ter uma vida melhor que a deles. -O nível de aprendizagem dos estudantes é baixo, no SARESP também é. -Os estudantes aqui progridem muito pouco, mas por quê? Olha a sala do primeiro ano, a sala é muito apertada, trinta e cinco estudantes de seis e sete anos, é difícil para ela, tenho até dó dela.
Professores	-Infelizmente a família é muito importante e aqui nós não temos esse apoio então fica mais difícil. Participação dos pais? Não participam nem da vida deles (risos e fala baixo) -Aqui os pais são pobres e a maioria trabalha para o tráfico e as mães de doméstica, quando polícia fecha uma entrada aqui, aí que o dinheiro some mesmo. -Teve uma época que fazíamos chá, mas eles não sabem se comportar o nível deles é “baixo”, eles vêm a escola como o local onde tem alguma coisa para dar para eles.
Funcionários	-A família não participa da vida das crianças e quando você liga p saber o porquê de estar faltando, a mãe responde que está com dor de barriga, vinte, trinta, dias por causa de uma dor de barriga? Vem trás um dois dias e começa faltar de novo. -A gente manda bilhete para os pais manda recado, telefona, mas o telefone sempre muda, a mãe aparece a gente conversa nove dias vêm um, tem uma aluna que vem aqui só terça feira. -Elas com toda pobreza vêm de outras cidades com marido desempregado, com filhos, netos e até bisneto, não sei nem como comem essa gente, mas o que eu observo em todas as mães por mais humilde, é que elas têm interesse em ter o filho na escola, ela disse a senhora não pode cobrar porque eu não trouxe documento toda cidade que eu vou a primeira coisa que faço é procurar escola para meu filho, então você vê que elas preocupam em ter o filho na escola. -Havia uma mãe que vinha de manhã com os dois filhos e ficava aí até começar o turno do outro, ficava o dia inteiro na escola, mas com toda dificuldade delas ninguém diz ah ele não precisa estudar, coisa que ouvíamos antigamente, por mais ignorante que sejam, elas querem que os filhos estudem. -Eu acho que as pessoas lá em cima devem preocupar em saber porque as crianças não estão aprendendo. - É uma gente que anda a pé que não tem o dinheiro para o ônibus.
Estudantes	-Eu não gosto desta escola é chata não tem quase ninguém, pouco aluno, meu pai vai me mudar de escola, lá na outra é cheio de criança. Meu pai

	falou que escola que tem pouco aluno é escola ruim.
Família	-Eu escolhi esta escola porque é perto de casa e já tive uma filha que estudou aqui, pode ir até sozinho. -O meu menino estudou aqui e está super bem, mas a menina já é mais fraca, mas ai não é por causa da escola é por causa dela mesma, não tenho que criticar a escola porque o problema é dela e não da escola. -As pessoas sempre comentam de uma escola e de outra. Falam mal, falam bem, tiram de uma escola e põe em outra porque aqui segundo eles, o diretor é assim a professora é assim. -Nunca ouvi falar de associação não, nunca fui chamada que eu saiba meu filho tem dez anos e até agora nada. -Tinha uma escola de família tinha vários cursos para os pais depois do nada acabou em outras escolas tem e aqui não, acabou. -Aqui perto tem o SALEM é muito bom, tem cursos, tem até almoço tem de tudo ajuda muito a comunidade, minha filha está lá e eu gosto muito.
Frequência	Alta frequência em todos os grupos

5.1.5 Escola Estadual Verde

Quadro 21. Exemplo de características relacionadas à localização, vizinhança, adequação, limpeza e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola

Equipe gestora	-Eu estou aqui há três anos, acho que sou a diretora que ficou mais tempo, antes trocava muito de diretor. Preocupo em manter a escola bem cuidada percebo que as pessoas gostam de trabalhar em uma escola bem cuidada e organizada, os pais também gostam de ver seus filhos em uma escola limpa aconchegante.
Professores	- Seguimos com a mesma turma que vem da creche. Nunca são salas homogêneas - Toda sala tem de tudo estudantes bons, médios e fracos, já fizemos separação uma vez, foi muito ruim e todo dia a coordenadora pedagógica falava: o que a gente fez com essas crianças? -Temos muita autonomia para trabalhar a gestão não interfere muito, já mudamos muitas vezes de direção e a escola continuou no seu ritmo não alterou a qualidade. -Outra coisa que eu acho também é com relação á localização da escola que, apesar de ser na periferia ela tem uma boa localização -São 16 turmas manhã e tarde e a noite EJA.
Funcionários	-Outra coisa que vejo é que parece que todos tem cuidado em manter a fama de que a escola já tem, ninguém quer trabalhar numa escola onde todos falam mal dela.
Estudantes	-E também tem uma coisa que minha mãe gosta aqui é que não tem drogas,ela fala que na outra escola a mãe dá dinheiro para os filhos comprarem lanche e eles vão lá e compram maconha ficam fumando lá e ninguém faz nada, aqui não tem isso. -Essa escola é a melhor que tem aqui, o ensinamento é bom e tem disciplina todo mundo fala. Fácil saber vai à outra escola ai você vê que não tem disciplina, grita faltam se matar, xingam a professora, e ela não faz nada, aqui as professoras explica a matéria nas outras não. - Eu sei que essa é uma das melhores porque eu pergunto para outras crianças, e eles dizem que eles quebram vidro, faz aviãozinho, faz bagunça. Tem um colega da perua que estuda lá na outra escola e todo dia ele vem falando que quebraram vidro soltaram bombas e aqui não tem isso. -Aqui é muito bom tudo aqui é organizado, é limpa, os professores são atenciosos, tem disciplina, a diretora e os professores preocupam com os estudantes elas ligam até na nossa casa.

	-Essa escola não tem drogas, lá na outra o portão fica aberto, eu não continuo aqui porque não tem mais.
Família	-Gosto da forma que a escola está sendo administrada tem disciplina e organização é uma escola segura e olha que o bairro é bem violento. - O que mais me chama atenção é que nas reuniões a diretora faz avaliação das metas da escola e faz propostas para melhorar, chama os pais para participar. - O que mais me chama atenção aqui é a conservação do prédio, bem cuidado limpo. -A coordenadora está sempre na escola, sempre que preciso conversar a procuro tenho mais intimidade com ela do que com a diretora. - Por ser uma escola de Vila é muito boa, to satisfeita deve ser a localização que facilita fica perto de tudo da creche, do terminal e de outras escolas.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

Quadro 22. Exemplo de características relacionadas às relações interpessoais, clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, organização, funcionamento, liderança

Equipe gestora	- Um fator é o trabalho em equipe que é muito forte, existe um trabalho coletivo que faz a diferença. -Outro aspecto é o ambiente de trabalho aqui as pessoas se relacionam bem, quando acontece algo prefiro chamar e esclarecer logo.
Professores	-Achamos bom aqui ficar só de 1ª a 4ª, até na conservação do prédio é melhor. Aprender em um lugar limpo e conservado é bem melhor. -Preparamos as aulas em conjunto fazendo as adaptações necessárias. - O trabalho aqui é coletivo uma sempre ajuda a outra, trocamos atividades. -Mas eu acho que o que faz a diferença mesmo é essa união dos professores. Geralmente quem vem aqui trabalhar sempre retorna, o ambiente é muito bom. - Eu aposto que se você for sair daqui para outra escola vai querer voltar (risos) Muita gente foi e voltou (risos). Formamos uma família até a merendeira é a mesma e os novos que chegam são bem aceitos.
Funcionários	- Penso que o mais interessante aqui é o entrosamento das pessoas, eu fico na cozinha, mas cuido dos estudantes até na rua, sinto que a responsabilidade é de todos. - Aqui tem um aconchego que as outras escolas não têm, formamos uma família, é uma relação de amizade. - Eu penso que o que faz a escola ser boa é porque trabalhamos em grupo um ajudando o outro e o ambiente ser tranquilo, sem muitos conflitos.
Estudantes	- O que a gente mais gosta? Ah de tudo, as professoras que ensinam bem, a merenda que é gostosa, as brincadeiras no recreio, a disciplina e organização quando tem briga logo alguém vem conversar e resolver. – Hummm! A comida aqui é uma delícia, tudo aqui é bom é muito organizado. - Não tem briga, não tem drogas,o ensino é bom, reforço,brincadeiras no recreio,eles não deixam a gente só na sala de aula. -Minha mãe está até pensando em me colocar em uma escola particular em 2009, porque aqui ela confia, mas não tem mais já to no quarto ano.
Família	-Gosto da organização e disciplina da escola. 90% ótima. - Gosto de saber que meus filhos estudam em uma escola com colegas da mesma idade acho que misturar muito fica ruim desorganiza a escola. -O que mais gostamos mesmo é a dedicação de todos na escola pelo nossos filhos, sempre que acontece algo eles chamam a gente para conversar. Parece que os professores são muito unidos.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

Quadro 23. Exemplo de características relacionadas à concepção de educação, currículo, professor, planejamento, avaliação

Equipe gestora	-Temos uma baixa rotatividade de professor, mas ultimamente tem aposentado várias, isso está me preocupando, o corpo docente está renovando este ano aposenta vários professores. Estamos com muitos professores novatos. -O ponto forte aqui é o compromisso dos professores com os estudantes, eles são muito dedicados. O que eu vejo de mais marcante na nossa escola é que existe um trabalho em equipe e um compromisso muito grande dos professores com a aprendizagem dos estudantes. -Estamos com um projeto do Estado para acertar os anos de escolaridade dos estudantes defasados. Esse resultado do SARESP incomodou muito a escola, sempre tivemos nota boa.
Professores	-Eu acho que o principal aqui é o grupo de professores que estão aqui há muitos anos, pouca troca de professores. -O melhor curso que fizemos foi o Letra e Vida, que nos deu uma boa formação. -Eu acho também que aqui os professores não são faltosos. Nenhum de nós mora no bairro, mas conhecemos quase todos os pais, a maioria estudou aqui também. -Vestimos a camisa da escola (risos), a camisa, a calça o uniforme inteiro (risos). Mas eu acho que o que faz a diferença mesmo é essa união dos professores. -Aqui todo mundo já sabe o que tem que fazer não precisa ninguém ficar vigiando ou cobrando, na verdade acho que a cobrança vem da gente mesmo em dar o melhor que podemos. -Embora a mídia diga que os professores antigos estão acomodados aqui isso não acontece 98%participa envolve o restante não, mas somos a maioria e os outros acabam indo no embalo. -O fato de não trocar muito de professor, nós passamos mais de seis meses sem coordenadora e o trabalho continuou. -Importantíssimo o curso letra e vida, quando cheguei aqui a realidade era muito diferente e olha que fiz estágio direitinho, mas fui aprender melhor foi nesse cursos de formação. - Eu também acho que é positivo o planejamento coletivo, fazemos um planejamento anual baseado no PCN³⁵, desse planejamento anual fazemos o bimestral. Preparamos as aulas em conjunto fazendo as adaptações necessárias. - O SARESP só avalia o que a criança não sabe e não o que agregou, nesse sentido o GERES é mais interessante para medir o conhecimento dos estudantes. - Por parte do governo a cobrança só começou de três anos pra cá e sempre que tinha um projeto oferecido a gente entrava mesmo quando não era obrigatório. Somos valorizados pelo nosso trabalho, estamos vendo resultados positivos, eu acho que os que menos valorizam são os pais, mas eles reconhecem a qualidade do ensino da escola e dizem que essa escola é melhor.
Funcionários	- O forte aqui é a dedicação das professoras, tem uma professora aqui, que já está quase aposentando, que ia buscar os estudantes em casa quando faltavam. -Outra coisa interessante é que mesmo eu não sendo professora quando dou opinião as professoras me ouvem, as vezes quem está de fora vê melhor.
	-Também toda vez que tem prova a gente estuda em casa a professora da

³⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

Estudantes	uma folha para revisão. -Aqui as professoras explicam a matéria nas outras escolas não. -As professoras ensinam, elas acabam de ensinar e perguntam se alguém alguma dúvida, aí ensina de novo, se tem dúvida ensina de novo, quantas vezes precisar. -Todas as professoras estão dando recuperação para os estudantes que estão muito atrasados, fazendo isso, depois da aula, eles dão muita atenção para os estudantes.
Família	-Penso que o que faz a diferença são os professores que são exigentes e dedicados, cobra muito dos estudantes e dos pais.
Frequência	Frequência alta em todos os grupos

Quadro 24. Exemplo de características relacionadas às famílias e estudantes quanto ao nível sócio-econômico, envolvimento, satisfação, expectativa

Equipe gestora	-Outro ponto forte é a participação dos pais, todos os eventos que a escola organiza eles estão presentes. -Os pais da escola são sempre chamados a participar, temos uma boa participação da família eles gostam da escola. -A escola também tem notas boas no SARESP, mas, o rendimento desta turma do GERES foi menor do que as anteriores no SARESP. -A comunidade do bairro gosta da escola, acredita e apóia nossas ações.
Professores	-Eu acho que a criança pode ser pobre o que for se a família estimular a aprendizagem ele melhora e aqui os pais ajudam. -Nós temos a orientadora pedagógica que é quase pré-histórica aqui e lá na outra escola tinha a coordenadora pedagógica, isso ajudou a melhorar a relação com a comunidade, elas são muito envolvidas. -A gente sempre teve apoio dos pais, e pai presente faz a diferença. Por participar e conhecer falam bem para outros pais, porque tem até lista de espera por vaga. -Aqui a escola tem fama de ser uma escola boa, os pais fazem comparação de cadernos dos estudantes de outra escola com os daqui. -Seguimos com a mesma turma de estudantes que vem da creche. Nunca são salas homogêneas, toda sala tem aluno bom, médio e fraco. -Somos valorizados pelo nosso trabalho, estamos vendo resultados positivos - Eu acho que os que menos valorizam são os pais, mas eles reconhecem a qualidade do ensino da escola e dizem que essa escola é melhor. -A escola tem fama de ser boa, os pais fazem comparação de cadernos dos estudantes daqui com os de outra escola.
Funcionários	-Nós moramos no bairro como conhecemos os estudantes e seus pais quando a gente vê alguma coisa que não está certo a gente vai e fala. - o comportamento das crianças também é muito bom, não temos muitos problemas. -Quando tem professora nova eu explico como é que deve fazer quando tem problema com aluno, a gente já está aqui há muito tempo deu para aprender com a experiência conhecer melhor os estudantes. -Tinha um menino que fazia as necessidades na roupa aí conversei com ele e pronto resolveu, não faz mais. -Os pais sempre comentam no bairro que esta escolha é a melhor e eu acho também da para ver a diferença dessa, para a outra aí do lado.
Estudantes	-Sabe eu gosto também porque aqui qualquer coisa eles ligam para minha mãe, tipo fiz alguma coisa errada ela vem. -Eu já estudei lá tem muita briga vai até ronda escolar, pai bate nos filhos dos outros e ninguém faz nada. Aqui ninguém consegue matar aula, quando tentaram aí a diretora viu e pegou ele e trouxe de volta.

	- Minha mãe acompanha o meu rendimento e ela vem sempre nas reuniões e se não tiver gostando ela cobra da escola.
Família	-Já estou com o terceiro filho que estuda aqui, e sempre gostei de tudo. Essa escola é a melhor do bairro! Muito organizada. -Eu morava em outro bairro quando vim pra cá minha mãe que faz EJA aqui, falou para eu colocar meu filho aqui, aí matriculei ele, to gostando muito. -A diretora cobra a participação dos pais na escola acho bom participar porque posso cobrar quando eu não gostar. -O que mais gosto é a gestão, disciplina, cuidado, lanche bem feito, os professores dedicados, meus filhos estão aqui e eu adoro se essa escola ai do lado fosse metade do que essa tava bom.
Frequência	

5.1.6 Síntese das características encontradas nas duas escolas

Quadro 25. Características das escolas da rede municipal

Escolas	Características
EMEF Amarela	Infra-estrutura adequada para funcionamento Localização e acesso ruim Ausência de liderança Funcionamento desordenado Clima desfavorável nas relações de trabalho, presença de muitas brigas Insatisfação e baixa expectativa da comunidade escolar Trabalho individualizado e não aceitação de intervenção Falta de clareza na concepção de educação e currículo Dificuldade em lidar com estudantes de nível sócio-econômico desfavorável Os professores que estão a mais tempo na escola se sentem donos e não aceitam intervenção Ausência de liderança Projeto Político Pedagógico elaborado pela gestão e não assumido pelo coletivo da escola Dificuldade na convivência entre as famílias dos estudantes do assentamento com os moradores mais antigos do bairro Ausência de planejamento e avaliação da prática pedagógica Orientação pedagógica burocrática Organização escolar em ciclos e em séries. Ausência de liderança administrativa e pedagógica
EMEF Verde	Otimização dos recursos materiais Trabalho coletivo Baixa rotatividade de professores Professores comprometidos Conflito entre professores e gestão sobre as mudanças Orientadora pedagógica mediadora de conflitos e próxima aos estudantes e professores Ambiente acolhedor para os estudantes e sua família Satisfação e alta expectativa da comunidade escolar Gestão protagonista das inovações Envolvimento dos estudantes e da família Projeto Político Pedagógico claro e assumido pelo coletivo. Boa localização e acesso

	Escola como uma organização de aprendizagem presença de vários projetos de aprendizagem de democracia e autonomia Segurança Autonomia dos funcionários Orientação pedagógica firme e dirigida Avaliação freqüente dos progressos dos estudantes Tradição de boa escola Organização escolar em ciclos Presença de uma liderança pedagógica marcante exercida pela orientadora pedagógica e diretora
--	--

Quadro 26. Características das escolas da rede estadual

Escolas	Características
EE Amarela	Prédio em mal estado de conservação, sujo, inadequado para funcionamento Recursos didáticos insuficientes para o trabalho do professor È uma escola com poucos estudantes Ausência de liderança tanto administrativa como pedagógica Plano de gestão elaborado apenas pelo diretor Insatisfação e baixa expectativa da comunidade escolar Ausência de planejamento e avaliação contínua Funcionamento desordenado e inseguro Baixa participação das famílias, Professores, estudantes, pais, diretor desmotivados Localização desfavorável no bairro Ambiente desordenado Relações de trabalho sem conflito, uma espécie de letargia Ausência de coordenação pedagógica Organização escolar em ciclos Absenteísmo
EE Verde	Organização escolar em ciclos Otimização dos recursos materiais Trabalho coletivo forte Professores comprometidos, protagonistas das inovações e muito envolvidos com a escola e a comunidade local Satisfação e alta expectativa da comunidade escolar com a aprendizagem dos estudantes Família e estudantes envolvidos Clima de trabalho amistoso Ambiente seguro, disciplinado e acolhedor Projeto Político Pedagógico claro e assumido por todos Escola organizada de maneira a querer aprender sempre Tradição de boa escola. Possui uma forte liderança pedagógica exercida pelos professores e coordenadora pedagógica

5.1.7 Características escolares e seu efeito em cada escola pesquisada

Quadro 27. Influência das características escolares: a visão do pesquisador

Características	Escola	Influência Positiva	Influência Negativa	Pouca influência
1. Condições estruturais	EMEF Amarela			x
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
2. Localização, acessibilidade e vizinhança	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
3. Recursos didáticos	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
4. Tamanho da escola/estudantes	EMEF Amarela			x
	EMEF Verde			x
	EE Amarela			x
	EE Verde			x
5. liderança pedagógica e administrativa	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde			x
6. Clima/relações interpessoais	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde			x
	EE Amarela			x
	EE Verde	x		
7. Cultura escolar/tradição de boa escola	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
8. Trabalho coletivo	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela			x
	EE Verde	x		
9. Segurança	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	

	EE Verde	x		
10 Disciplina/ organização	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
11. Ambiente bem cuidado e acolhedor	EMEF Amarela			x
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
11. Professores dedicados com elevada auto- estima	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
12. Tempo de permanência dos professores na escola	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela			x
	EE Verde	x		
13. Formação continuada dos professores	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
13. Planejamento, currículo e avaliação	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
14. Participação e envolvimento da família	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
15. Alta expectativa, satisfação geral	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde	x		
	EE Amarela		x	
	EE Verde	x		
16. Nível sócio-econômico dos estudantes	EMEF Amarela		x	
	EMEF Verde			x
	EE Amarela		x	
	EE Verde			x

Conhecidas as características mais marcantes de cada escola, a partir da observação e das falas dos sujeitos entrevistados, valendo-nos da análise temática, levando em conta a intensidade e recorrência, essas passaram a constituir-se em fortes indicadores para classificação. Inicialmente, classificamos as respostas em categorias com menor abrangência e, em seguida, sem nos afastar dos significados e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, criamos representações

mais amplas para reagrupá-las, finalizando com a construção de quatro categorias mais abrangentes.

5.1.8 Categorias construídas a partir do conteúdo da entrevista e das observações.

Quadro 28. Categorias e subcategorias encontradas

Categorias	Subcategorias
1. Condições estruturais e entorno	1.1 Adequação e conservação das instalações 1.2 Recursos pedagógicos 1.3 Tamanho da escola 1.4 Localização 1.5 Vizinhança
2. Organização e funcionamento da escola	2.1 Clima/relações interpessoais 2.2 Cultura 2.3 Trabalho coletivo 2.4 Segurança 2.5 Liderança administrativa 2.6 Liderança pedagógica
3. Trabalho pedagógico	3.1 Concepção de educação 3.2 Currículo 3.3 Professor: dedicação, formação 3.4 Planejamento 3.5 Avaliação 3.6 Objetivos
4. Estudante e sua família	4.1 Nível sócio-econômico 4.2 Satisfação 4.3 Expectativa de aprendizagem 4.4 Envolvimento

5.2 Discussão dos dados: um olhar sobre as escolas investigadas a partir das categorias e subcategorias encontradas

5.2.1 Escola Municipal Amarela

5.2.1.1 Condições estruturais e entorno: adequação e conservação das instalações, tamanho da escola, localização, vizinhança

Sobre o item localização e vizinhança, a escola está localizada em um bairro periférico na região norte de Campinas. Há no bairro e no entorno da escola, mais de vinte ocupações nas quais muitos moradores não usufruem de água encanada, energia, elétrica, pavimentação e coleta de lixo. Segundo documentos da escola, metade dos estudantes são filhos dos novos moradores do assentamento ainda. Segundo os mesmos documentos, esses novos moradores vieram de

diversas regiões, principalmente do Norte, Nordeste e Paraná. Próxima à escola não existe nenhuma outra instituição além dela apenas um condomínio de funcionários públicos que serve de referência para localizar a escola no bairro. Sobre a influência do território na aprendizagem, Queiroz e Koslinski (2008) mostram que o desempenho escolar de uma criança ou adolescente está intimamente ligado ao território em que vive. É o que os autores denominam de *efeito vizinhança*. Para eles, estudantes que vivem em um território marcado pela concentração de população com fragilidade social estão mais suscetíveis a ter um desempenho escolar menos satisfatório que os que vivem em outros locais. Há indícios, pelas falas tanto da gestão quanto dos professores e da família, que esse aspecto pode ser relevante pelo fato de lidarem com um enorme desafio estrutural, tendo de enfrentar, praticamente sozinhos – sem o apoio de políticas públicas de inclusão – as pesadas conseqüências produzidas pela associação entre uma ordem urbana excludente e o baixo capital cultural das famílias de seus estudantes.

A EMEF Amarela é uma escola grande, tanto em espaço físico como em número de estudantes. Possui uma infra-estrutura muito boa: amplo espaço físico, salas de aula arejadas, bibliotecas, sala de reuniões, laboratório de informática, muito verde e espaço para as crianças, possuindo, portanto instalações adequadas para seu funcionamento. O estado de conservação do prédio e a aparência da escola são agradáveis. Esta característica foi notada tanto pela observação, quanto pela leitura do PPP e pelas entrevistas. Pesquisas sobre o efeito da infra-estrutura na aprendizagem, no Brasil, demonstram que esse é um fator relevante. Resultado de pesquisas neste sentido como: Lee, Franco e Albernaz (2004) encontraram efeito positivo da infra-estrutura física da escola, no desempenho dos estudantes brasileiros em leitura que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes– PISA 2000 (OECD, 2001,2004). Espósito, Davis e Nunes (2000) encontraram resultados positivos para o efeito das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas. Porém, nesta pesquisa em especial nesta escola, a boa infra-estrutura da escola e instalações adequadas não exercem nenhum efeito positivo. Talvez esse aspecto não se sobressaia devido à somatória de elementos negativos presentes nela.

A escola, segundo a própria diretora, está muito ruim na avaliação do GERES. Diz ela: “Nos temos uma boa infra-estrutura, material rico, tudo que o professor solicita tem, e a nossa escola está entre as dez piores da rede no GERES”. Durante a observação ela desabafou dizendo: “Olha, tudo que os professores precisam eu providencio melhorei o aspecto físico da escola. Que

bom que você veio, assim poderemos descobrir onde estamos errando. Será que é a diretora? (risos). Teve escola da rede que começou com a mesma média no GERES e avançou e nós ficamos estagnados, isso me preocupa muito! “Precisamos descobrir onde falhamos”.

5.2.1.2 Organização e funcionamento da escola: clima, cultura, trabalho coletivo, segurança, liderança administrativa, liderança pedagógica

Sobre o ambiente escolar existem nesta escola sérios problemas a começar pela dificuldade nas relações interpessoais. A insatisfação com o clima escolar é recorrente tanto nas respostas dadas pelos entrevistados, quanto na nossa observação. O clima da escola é tenso e presenciamos muitos conflitos em todos os segmentos da escola. Em conversa informal antes de gravar a entrevista a diretora disse em tom de desabafo: (se referindo ao concurso público da rede municipal): “Se você quiser ser feliz não faça o concurso a não ser que faça para professor porque é o único cargo que vale a pena!”. Em seguida, a orientadora pedagógica que estava com contrato provisório disse: “Verdade, eu vou fazer para monitor de educação infantil, nunca mais quero ser orientadora pedagógica”. Em seguida, a orientadora concursada, que está há muito tempo na escola, reforça as duas falas: “Eu já cheguei a ficar doente, até cadeira já voou durante reunião pedagógica”.

Nas visitas a essa escola presenciamos vários conflitos, como um problema que acontecia entre as orientadoras e a professora de educação especial. Estava em tramitação uma ocorrência administrativa no NAED, em que as partes se acusavam. Percebemos que as pessoas têm necessidade de se resguardarem, registrando tudo que é dito e feito para se precaverem de possíveis problemas administrativos. A orientadora tem um caderno muito grosso onde anota tudo o que acontece na escola o que torna sua atuação muito mais burocrática que pedagógica.

Nas entrevistas, muitas falas também ilustram questões relacionadas ao clima escolar: “O clima não é bom, não tende para participação, não tende para emancipação, não ajuda o trabalho coletivo, olha o desgaste e a insatisfação é muito grande, tem um número altíssimo de licença de saúde, na rede por motivos de relações de trabalho”. A família também percebe as tensões dizem: “A professora do meu filho tem um jeito agressivo de falar, eu acho que ele regrediu, foi por isso eu participo de tudo aqui na escola e falei pra ela que com medo ninguém aprende”. Meu filho disse que viu a professora quebrando o pau com a diretora por causa de um apagador isso é mau

exemplo”. Já teve uma vez aqui que uma mãe bateu na diretora, durante uma reunião de pais e foi bem merecido. Agora você acha que uma escola onde mãe agride diretor, em reunião, pode ser uma escola boa?” “Dependendo do professor até que vai. Mas o pior mesmo parece ser o desentendimento das pessoas que trabalham aqui, parece que a escola é desorganizada. A gente sempre escuta um comentário nesse sentido no bairro”. Uma das professoras durante a entrevista desabafa: “Fico tentando entender, vendo as relações aqui, será que esse tipo de relação também é difícil em outras instâncias da rede? Esse problema está em todos os segmentos da escola. “Acho que todos devem ter responsabilidade com o ambiente de trabalho, mas a equipe gestora tem que ter uma liderança nesse sentido e não tem”. “Quase toda reunião termina em choro, eu acho que é por falta de tempo e espaço de discussão”.

A tensão, o clima ruim, parecem causar um “efeito dominó”, nas falas das crianças também houve muitas expressões de tensão percebidas por elas, na escola e na sala de aula: “A dona que fica olhando a escola cagueta todo mundo para a diretora não gosto dela, parece que é dona da escola, grita, dá ordem, acha que manda na gente”. A nossa professora não educa bem não, ela briga com os estudantes, esses dias ela disse que vai matar um, ela aperta, enforca, derruba da cadeira, é estressada. Quando tem alguém fazendo bagunça, ela manda, eu e ele bater e tirar da sala, ela faz isso não ensina direito e repete quase todos os estudantes”.

Em dezembro de 2008, no encerramento do ano letivo recebemos um convite da gestão para fazer uma palestra no TDC, sobre o ciclo e a escola de nove anos. No início da reunião houve várias tentativas de desviar o assunto para questões pessoais pendentes, como já conhecia a escola foi mais fácil contornar a situação. Assim que acabou a reunião, alguns professores disseram: “você fez um milagre hoje (risos) é a primeira reunião que participo nesta escola que ninguém chora!” Esta expressão revelou, mais uma vez, o clima tenso presente nesta escola.

As relações interpessoais tensas, no ambiente de trabalho podem estar exercendo um efeito negativo, na construção de um trabalho coletivo. Uma escola que busca um ensino de qualidade parte do pressuposto de que o diálogo e a democracia são fundamentais, base de toda a organização do trabalho pedagógico na escola. Com relação ao trabalho coletivo que a nosso ver tem como pano de fundo a concepção de democracia. A gestão diz: “Eu acho que o clima não é bom, não tende para participação, não tende para emancipação, não ajuda o trabalho coletivo”. (OP).

Sobre a liderança pedagógica e administrativa, embora a diretora demonstre preocupação com o cuidado e com a manutenção do prédio, insistindo em dizer que a escola mudou muito em sua gestão, há discordância nas falas dos outros membros, colocando em evidência a existência de divergência sobre melhoria e mudança na escola: “Eu discordo porque eu acho que a mudança não foi emancipatória, apenas inovações. Essa é uma questão em que há divergência entre mim e a diretora. Ela acredita que houve mudança significativa, mas eu acho que a mudança significativa é quando ela tende para ser emancipatória. O sistema de poder é o mesmo não mudou”. (OP.) Esta questão também é recorrente na fala dos outros sujeitos: “Existe um conflito entre o pessoal da gestão que não consegue definir e traçar um trabalho coletivo” (prof.). “Acho que a gestão não se entende e isso repercute em efeito dominó, gera desorganização” (prof.).

Uma escola democrática, segundo Puig et al. (2000), define-se pela participação do alunado e do professorado, no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Entende que a participação é baseada, simultaneamente, no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender e o esforço para intervir. A falta de união de esforços dificulta a melhoria da escola em questão.

A participação democrática cria momentos em que estudantes e educadores possam planejar temas de trabalho e da vida escolar que os preocupam ou que lhes interessam. Temas sobre os quais poderão debater, isto é, pensar, opinar, escutar pontos de vista diferente, comparar as posturas expressadas, buscar argumentos e posições melhores; assim como acordar normas, soluções e projetos de ação. Percebemos, pelos dados de entrevistas e de observação, que a prática do trabalho individual já está cristalizada na cultura da escola e está se tornando um fator de difícil solução.

Participação democrática demanda momentos em que prevaleçam a palavra ou o diálogo e, na nossa percepção, o diálogo é uma prática quase impossível, devido às brigas constantes e falta de liderança administrativa e pedagógica. Os professores dizem: “Todos devem ter responsabilidade com o ambiente escolar, mas a equipe gestora tem que ter uma liderança nesse sentido. Existe um conflito entre a gestão que não consegue definir ou traçar um trabalho pedagógico para o coletivo da escola”. A quem cabe a iniciativa neste sentido? Segundo os professores da escola esse papel caberia à gestão.

Recentemente, retornando à escola, em busca de mais informações, descobrimos que a escola, até junho 2009, estava sem diretora e orientadora pedagógica. Estas haviam pedido

transferência para um centro de educação infantil. Até aquele momento não havia uma nova diretora e a vice que a substituíra, estava afastada em licença de saúde. Respondia pela escola apenas a orientadora pedagógica, que era recém chegada. Pelo que pudemos observar a liderança pedagógica e administrativa é deficiente, talvez isso se deva pela falta de entendimento entre a diretora e OP com relação à proposta pedagógica.

5.2.1.3 Trabalho Pedagógico: concepção de educação, planejamento, currículo, objetivo, avaliação, professor

Neste grupo, estão os itens de análise que se referem à organização do trabalho pedagógico. Percebemos que o PPP é bem elaborado, mas não caracteriza corretamente a escola. Nas primeiras páginas do PPP está escrito: “O PPP é um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por estas” (VEIGA, 2003, p. 7). Tomamos a decisão de copiar essa frase do PPP porque o que se observa é que ao contrário do escrito, o pessimismo da realidade escolar tem impedido o movimento de democracia e a construção de um PPP realmente democrático.

Outro item também relevante é a falta de clareza na concepção de educação. Neste sentido, com relação ao costume de planejar e pensar a própria prática Gandin (2001) diz que “é necessário manter um estudo constante sobre os rumos que se quer tomar: que sociedade se quer, que escola se quer construir com o auxílio do nosso trabalho. Isso é fundamental para que possamos avaliar nossa prática e traçar rumos de ação coordenados e balizados pelo grupo de professores”. Embora esta concepção se faça presente no PPP, os professores e demais funcionários aparentam não tê-la entendido e, muito menos, incorporado em suas práticas pedagógicas. Veja a fala da orientadora pedagógica: “Outro fator que achamos que é um causador de déficit de aprendizagem é a falta de um parâmetro curricular. O mesmo fator também é revelado pela fala dos professores: “Acho também, que esse resultado está ligado a uma confusão que fizemos com a questão de respeitar o tempo do aluno, para nós isso se confundiu em estar caminhando mais devagar e nivelamos por baixo. Essas turmas avaliadas pelo GERES ainda são herdeiras de uma concepção de educação em que estava muito nebulosa qual linha a escola deveria seguir”. “Quando eu entrei em 2003 não precisava planejar um currículo na escola, cada

um fazia o seu, que coisa absurda!”. Ainda segundo Gandin (2001), essa “clareza de princípios e firmeza na ação podem ser conquistadas pelo estudo e implementação de um planejamento participativo e pela monitoração constante de nossas opções”. Clareza de princípios e firmeza nas ações é tudo que falta na organização do trabalho pedagógico desta escola.

Sobre os professores, o item que nos causou mais espanto foi o fato da baixa rotatividade dos professores e sua permanência na escola por mais de dez anos, ser vista pela gestão e por alguns professores como um aspecto negativo, que impede as inovações e a organização do trabalho coletivo. Dizem os professores: “Aqui não tem coletivo, uma idéia que se criou aqui de está sempre dividindo, sempre tem alguém lembrando o tempo todo que existem professores mais velhos e professores mais novos, tem sempre essa coisa de separar, então é o que acontece, tem sempre alguém dividindo o grupo, não no sentido positivo de que é bom existirem pessoas mais novas de casa e professoras mais velhas para cada um contribuir com alguma coisa. Isso só acontece no sentido de dividir e não de unir”. “Os professores não mudam muito, estão aqui há muito tempo e se sentem meio donos da escola”. “Aqui, tudo que a gente vem trazendo de novidade para os professores a gente ouve: ‘eu já sei, já fiz, já faço há vinte anos’, e não avançamos” (dir.). “Falta espaço para discussão coletiva as reuniões não aprofundam no pedagógico. É preciso refletir então sobre como os tempos e espaços estão sendo gerenciados, organizados para garantir a voz de todos”. “Tem professor que acha que o trabalho é dele e não um trabalho coletivo, não aceita interferência e decide sozinho o que vai fazer” (OP.) “Aqui é muito desorganizado, planeja uma atividade e aí aparece outra coisa e acaba não fazendo o que planejou. Isso aqui é muito desorganizado, o que estou te dizendo é só por alto, é muito pior”(prof.)

5.2.1.4 Estudante e sua família: nível sócio- econômico, satisfação, expectativa de aprendizagem, envolvimento

Com relação ao item estudante e sua família, os aspectos mais recorrentes estão relacionados ao perfil das famílias, principalmente em relação ao nível sócio-econômico. A comunidade escolar tem dificuldade em lidar com a realidade em que a escola se encontra. Alguns demonstram certa nostalgia, dizendo que a escola antigamente era boa e “piorou de um tempo para cá”. Há indícios de que atribuem a perda da qualidade do ensino da escola aos

problemas familiares dos novos moradores e a falta de preparo da escola para lidar com tal situação. As famílias atribuem a falta de qualidade do ensino às condições sócio-econômicas dos novos moradores: “Esse bairro aqui tem mais de cinquenta anos, eu estudei nesta escola, aumentou o número de aluno da escola por causa da ocupação. Esta escola antigamente era boa, agora mudou, não é mais” (fam.).

Com relação aos estudantes, os documentos da escola dizem que há dois perfis de estudantes que freqüentam a escola: os filhos dos moradores mais antigos do bairro, que também estudaram na escola e os filhos dos novos moradores, ocupantes dos terrenos próximos à escola. Percebemos, pela observação e algumas expressões que existe um conflito cultural entre os antigos e novos moradores e que a presença dos assentados trouxe para essa escola novos desafios. A diretora diz: “A maioria dos estudantes mora nos assentamentos, não tem dignidade nem para morar. A casa deles, quando chove, é lama. Eu visitei uma casa, eles tinham tábua para pisar no barraco, ponte dentro de casa, então é esse estudante que temos aqui, é o estudante cujos pais trabalham o dia inteiro e muitas vezes não sabem ler, o que temos que esperar da família?”.

Segundo a gestão, para a maioria dos professores, as condições econômicas sociais e culturais dos estudantes vêm como justificativa para a não aprendizagem, para o fracasso, mas isso não é assumido na fala. “Se a gente não tem a família que a escola deseja, é essa que temos, então temos que aprender a trabalhar assim, com essa realidade” (dir.). “Aqui as crianças não têm o mesmo empenho do que os de outras escolas, a família não incentiva, mas sabemos que é difícil para eles também” (vice dir.). “Existe um problema de disciplina eu acho que está ligada ao nível sócio-econômico, mas a impressão que tenho é que as condições econômicas melhoraram” (prof.). “Penso que a maioria dos estudantes daqui tem uma história de sofrimento e chegam aqui e encontram pessoas despreparadas para lidar com situações difíceis, está tudo errado”. “Eu até tentei participar do conselho, mas não muda, são sempre os mesmos todo ano. Aqui antigamente era uma escola boa, as pessoas que moram aqui há mais tempo estão tirando os filhos e levando para outra escola” (fam.). “Os estudantes daqui não têm contato com material de leitura enquanto que os de outras têm, aí fica difícil a comparação de resultado de uma escola com outra” (prof.). “No meu ponto de vista, as professoras jogam muito para o aluno quer que ele dê conta sozinho, se for para aprender sozinho não precisa de professora”. “Sei que a TV, a internet e outros desviam a atenção dos estudantes, mas a escola precisa encontrar um jeito de ensinar melhor as crianças, tem aluno saindo na oitava sem saber ler” (fam.).

Outro aspecto muito forte na escola, é a insatisfação geral e a baixa expectativa com relação à melhoria da qualidade do ensino. Existe consciência da perda da qualidade do ensino. Em alguns momentos a gestão e os professores reconhecem algumas dificuldades para lidar com estudantes das classes populares, porém não conseguem encaminhar ações para a mudança. Continuam explicando o fracasso escolar de alguns estudantes através do déficit das diferenças culturais. Porém “as explicações do fracasso escolar baseada nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1990, p. 340). Desvendar as maneiras através das quais o preconceito se faz presente no interior da escola, poderá mostrar como a produção do fracasso escolar acontece, no seu cotidiano e assim criar mecanismos para combatê-lo. Segundo Charlot (2000), o fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas para atacar as criancinhas, e sim uma chave disponível para interpretar o que está acontecendo nas salas de aula, nas escolas, em certos bairros, em certas situações sociais. Observamos nesta escola que o nível sócio-econômico dos estudantes é estruturante de práticas e processos que constituem aspectos importantes, no seu cotidiano, desde as decisões referentes à gestão, às relações interpessoais que acontecem no seu interior e até mesmo entre as famílias. Percebemos, pelas expressões dos sujeitos entrevistados, certos preconceito e dificuldade em lidar com crianças das classes populares.

A insatisfação, em relação à escola, é geral, porém o que se observa é que a culpa está sempre sendo atribuída ao outro. A quem cabe organizar a escola? A gestão atribui o problema de conflito as relações interpessoais à cultura da rede municipal: “O clima na escola não é bom, mas eu acho que em função da cultura de rede, como eu me sinto à vontade para fazer o que eu quero, quando isso é explicitamente permitido, eu posso perfeitamente dizer que eu não faço determinado trabalho, que não quero participar de determinados trabalhos, mesmo quando a demanda é coletiva, mesmo com os dados de fracasso, eu acho que eu posso fazer o que quero independentemente da vontade coletiva. Isso está consolidado na cultura dos professores da rede municipal. (OP.) Os professores reclamam da falta de tempo para discussão: “Eu acho que os TDCs em uma escola pequena são diferentes de outra escola grande porque com menos professores fica bem mais fácil a discussão, a rede teria que ver isso” (prof.).

O que parece posto é a existência que existe uma somatória de características negativas nesta escola motivo pelo qual se torna difícil afirmar qual delas exerce maior influência, no

desempenho da aprendizagem dos estudantes. É necessário que alguém tome a iniciativa para que as mudanças comecem a ocorrer, para que se desencadeie um processo de melhoria. A escola onde trabalhamos não é apenas nosso local de trabalho, mas um espaço coletivo de acesso e produção do conhecimento historicamente acumulado. O poder público, neste caso o sistema municipal de ensino, precisa intervir e criar as condições institucionais para que se altere esse quadro. Segundo Freitas (2005), as políticas participativas precisam aprender a lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos estudantes nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização. Está é, sem dúvida, o grande e urgente desafio que a escola em pauta e o sistema municipal precisam enfrentar, para melhorar a qualidade do ensino que ela oferece.

5.2.2 Escola Municipal Verde

5.2.2.1 Condições estruturais e entorno: adequação e conservação das instalações, tamanho da escola, localização, vizinhança

A EMEF Verde está localizada na região sudoeste de Campinas. Tem uma boa localização no bairro, possui como vizinhos o terminal de ônibus, o Centro da Juventude e o Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI. Segundo a comunidade escolar, essa forma de organização do bairro influencia, positivamente, tanto o bairro como a escola.

Pela observação, percebemos que as instalações do prédio foram modificadas ao longo do tempo e adaptadas para as novas necessidades, embora bem cuidado, sua infra-estrutura necessita de melhorias. É interessante observar que existe nesta escola mais aluno que salas de aula, é uma escola grande em relação ao número de estudantes, porém pequena nos espaços. Devido ao problema das instalações, a escola precisou organizar os tempos e espaços. Essa inadequação das instalações, embora não agrade aos professores, não interfere de maneira negativa no rendimento dos estudantes e é vista pela diretora como um fator de desconstrução da cultura escolar, ela diz: “o fato de ter 18 salas e 19 turmas e uma turma sem sala, tirou um pouco do espaço rígido da sala de aula, desestabilizou um pouco, de forma positiva porque aí eles tiveram que usar outros espaços, tradicionalmente, não utilizados”.

Os professores, inconformados, dizem: “Me socaram na informática e eu não entendo de informática (risos) eu vou, é uma piada, aí os estudantes que sabem ensinam”. “Na verdade, eu não entendi os argumentos para ser dessa forma, mas, enfim, para dar certo, de quatro professores, tivemos que assumir que íamos trabalhar quatro áreas que a diretora propôs: jogos, leitura etc. e aí a gente faz as adaptações para dar certo. Porque tenho que ir ao parquinho toda semana?”. Porém, pela fala da diretora, percebe-se que o objetivo foi realmente quebrar a rotina e os rituais de ocupação dos espaços escolares.

5.2.2.2 Organização e funcionamento da escola: clima, cultura, segurança, trabalho coletivo, liderança administrativa e pedagógica

Sobre o clima também percebemos, pelas falas dos professores uma certa tensão entre a diretora e os professores. A tensão se refere às propostas pedagógicas, às mudanças que a diretora propõe, às inovações na organização do trabalho pedagógico. Dizem os professores: “Nos primeiros dois anos, chorei muito, nossa... o banheiro sabe, mas agora eu já entendi o jeito dela e não sofro mais”. “Procuramos mais a OP porque, quando a gente a procura (ref. à diretora) ela diz não ter varinha mágica, e como eu também não tenho essa varinha, eu nem vou falar com ela para não ouvir isso”. A impressão que se tem é de que existe, por parte da diretora, consciência da existência do conflito, mas ela não o teme, ela diz: “gerenciar é fazer opção, e fazer opção, é sempre desagradar alguém”. Tanto na observação quanto nas falas das entrevistas, nota-se um clima muito tenso entre os professores e a diretora, porém esses conflitos são amenizados pela mediação da orientadora pedagógica que faz a negociação entre as duas partes. Parece estratégico, a diretora propõe mudanças ousadas para a orientadora negociar e as mudanças acontecerem. Embora haja muita insatisfação, gerando estresse nos professores, nota-se que esses conflitos são mantidos internamente, não ultrapassam os muros da escola, se restringem às reuniões e a alguns comentários em forma de desabafo, pelos corredores.

A percepção que os pais e estudantes têm do ambiente é de que ele é bom e aconchegante “A gente sente bem aqui, as professoras cumprimentam com beijos perguntam como a gente está, vêm a gente como amiga”. Existe na escola e até na rede uma cultura de que essa escola é boa. “Eu trabalhava em outra escola e dizia assim, quero trabalhar lá, todo mundo fala que lá é bom, então eu quero ir pra lá. Fiquei cinco anos esperando para vir para essa escola bam bam bam

(risos), não arrependo, aprendi muito aqui.” Talvez esse seja um dos motivos de zelarem pela sua aparência. “Eu adoro essa escola tudo aqui é bom é a melhor escola que tem, todo mundo fala” (aluno). Portanto, apesar das relações tensas entre a diretora e os professores, na verdade, o que parece estar posto é que isso não é percebido pela comunidade escolar, em especial pelos usuários, família e estudantes.

Com relação à liderança pedagógica e administrativa, as falas dos entrevistados revelam que a diretora é a protagonista das mudanças que ocorrem na escola. Em algum momento da entrevista a própria diretora reforça a questão dizendo: “o que eu penso de escola, de projeto ainda tem muito chão pela frente, coisa que eu nem falei para as pessoas aqui da escola para não assustar”. Este fator também é recorrente nas falas dos professores e demais funcionários quando se referem à gestão: “Eu disse para a diretora: você tem uma visão de educação, de relacionamento e de gestão que vai muito além dessas paredes, aqui não comporta sua sabedoria”. “A escola não pode mudar de 0 a 80? Tem que ser só até 40? Ela diz isso sempre”.

Esta diretora tem um perfil bem marcante, tem clareza e consciência das suas posições. É recorrente em todas as falas o fato de ela exigir que as pessoas apresentem argumentos, ao discordar das propostas apresentadas. Dizem os professores: “Os argumentos dela são sempre melhores, ela se coloca de uma forma muito imperativa e, estando no cargo que ela ocupa soa como ordem. Porém os outros membros da gestão dizem que “a direção é dura no cumprimento das regras do coletivo, nunca inviabilizou uma proposta que tivesse fundamento” (OP.).

Percebemos, também, pela sua conduta e fala, que fez opção consciente pelo modelo de gestão adotado. Diz ela: “acho que ser democrático é abrir espaço para discussão, para as pessoas falarem e nesse espaço de discussão a minha fala também deve ser ouvida. Não acho que tudo tem que ser discutido coletivamente, o limiar da democracia e da falta de direção nenhuma é muito perto”. Esta visão que ela tem da gestão é reforçada na fala dos professores e funcionários: “Acho que ela deixou uma imagem de durona, tem pessoas que sentem isso até hoje”. Ela reforça esta posição quando se refere ao seu perfil: “olha eu sou uma pessoa que as pessoas não amam com facilidade, têm muito respeito até ao falar, já vêm preparados para argumentar, eu não me preocupo muito, me preocupo em resolver as coisas mais com a cabeça do que com o coração, e muita clareza para dizer o que for necessário”.

5.2.2.3 Trabalho pedagógico: concepção de educação, planejamento, currículo, objetivo, avaliação, professor

Neste grupo de itens, o que é mais ressaltado, tanto na fala da gestão e funcionários quanto na dos estudantes e familiares, é o fato de os professores serem comprometidos com a aprendizagem dos estudantes. Esse elemento pode ser percebido pelas expressões: “O forte aqui é o compromisso dos professores”. “Eu acho que esta escola é boa por causa dos professores” (dir.). “As professoras deram aula pra mim, agora estão dando aula para meu filho, já conheço e fico tranqüila” (família). “As professoras daqui explicam até a gente entender, elas passam outras coisas também, assim, de cultura, ensina a gente até a ter postura na mesa” (estudantes).

Existe um PPP construído e assumido por todos, a comunidade escolar demonstra clareza na concepção de educação, planejamento e avaliação, e as propostas de melhoria são assumidas pelo coletivo da escola e em especial pela gestão: “Nossa meta principal é garantir que todos os estudantes aprendam. Os professores não queriam porque diziam que não tem como garantir isso, mas acabaram concordando. Planejamos todas as nossas ações e avaliamos todo o tempo, sempre fazemos um levantamento dos projetos anteriores para verificar a eficácia (OP).” “Eu avalio sempre que recebo criança de fora e vejo de que Estado é, para verificar se estão melhores ou piores que os de nossa escola, e aqui sempre está na frente” (prof.).

5.2.2.4 Estudante e sua família: nível sócio -econômico, satisfação, expectativa

Outro item que se destaca na escola, tanto na observação quanto na entrevista com relação ao aluno e sua família, é o forte envolvimento da família em todas as atividades da escola, desde as reuniões para entrega de notas à presença na associação e nos eventos festivos. Em uma conversa com a orientadora ela nos disse que houve um ano em que a escola recebeu um aluno surdo e a escola não sabia lidar com ele, não conhecia a língua, e a mãe se propôs a ensiná-la para professores e colegas e até hoje esse projeto existe. Durante nossa permanência na escola notamos que a presença da família nas reuniões fica em torno de aproximadamente 80%, e, para aqueles que não comparecem no dia da reunião, a escola agenda outro horário de atendimento individualizado. Vasta literatura, nesta área, tem mostrado que a participação da família resulta em melhora significativa, na aprendizagem dos estudantes.

Toda vez que nos referimos à efetiva participação da família, dos professores, dos funcionários e dos estudantes nas atividades da escola, isto soa como uma utopia. Neste sentido, a escola está avançando. Em entrevista a diretora diz: “Eu acho que nós estamos dando um novo significado á participação dos pais para eles estarem aqui. Essa mudança de postura está acontecendo, não quer dizer que a gente não tenha pais desinteressados, a gente sabe que não vai chegar aos 100%, estamos longe do que gostaríamos de estar com relação ao envolvimento das famílias, mas a gente sente que a cada ano melhora um pouquinho”. Pode-se dizer que o envolvimento das famílias com a escola ainda é uma utopia, lembrando que utopia significa o lugar que não existe, mas que também não quer dizer que não possa vir a existir. Pela fala da gestão da escola, percebemos um passo rumo à concretização dessa utopia. Sobre utopias e desejo de mudança, Paro (2008) diz que, ao reconhecer a utopia da participação como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, que apontam para a viabilidade de projetos de democratização das relações no interior da escola. Para isso ele nos lembra, ainda que o fato de o diretor distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, não significa que estará perdendo poder, já que não se pode perder o que não se tem, mas sim, estará dividindo responsabilidade. Se isso acontece, quem ganha poder é a escola.

Talvez esse poder constituído pela escola, e não apenas pelo diretor, seja um dos causadores da satisfação e da alta expectativa da comunidade escolar, em relação a esta escola. Alguns recortes das falas da família revelam a presença forte deste item: “Eu estudei aqui e gostava da escola e, aí, quis que o meu filho estudasse aqui”. “Eu acho que a participação dos pais aqui é boa quase todos os pais participam das reuniões, são poucos que não vem. Tem escola aí, que os pais não vão. A gente percebe a postura dos pais com relação ao cuidado com o que é da escola, o patrimônio”. “Aqui na região, onde moramos essa aqui é a melhor no bairro, todo mundo fala”. Percebe-se que a comunidade escolar tem uma expectativa bastante alta com relação à qualidade do ensino na escola. O que parece fazer parte da cultura escolar.

A cultura do sucesso parece estar presente em todos os segmentos da escola, diz uma professora durante a entrevista: “Essa escola sempre teve fama de boa! Você acha que é fácil manter essa fama que ela já tem? Não é não. Eu trabalhava em outra escola e dizia assim: quero trabalhar lá, todo mundo fala que lá é bom então eu quero ir pra lá, fiquei cinco anos esperando para vir para essa escola bam-bam-bam. Não me arrependo, aprendi muito aqui” (prof.).

Observamos que a participação da família, na vida desta escola, não se limita apenas às reuniões para entrega de notas, há também uma efetiva participação no conselho de escola e em outros eventos. Vejam a fala da gestão: “A gente vê, pelo conselho de escola, pela reunião de pais, pelos problemas que acontecem com relação à depredação do patrimônio e chamamos os pais percebemos a mudança de postura com relação ao cuidado com o que é da escola (dir.). Os pais também reforçam: “Eu escolhi essa escola porque ela tem uma boa fama, o povo dá a vida para conseguir uma vaga aqui, na região onde moramos essa aqui é a melhor, no bairro todo mundo fala”. E os estudantes também têm consciência, veja o que dizem: “Minha mãe diz que essa escola é a melhor eu também acho, não tem outra melhor que essa!”.

A cultura do sucesso ou do fracasso é sem dúvida um ponto que pode servir de facilitador ou dificultador de melhorias, percebemos que nas escolas onde a expectativa com relação a ela é alta, existe uma mobilização coletiva para que não se perca a sua identidade de boa escola. “A cultura aparece como o contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma relativamente perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos” (GÓMEZ, 1998, p. 13).

Achamos importante ressaltar a importância da cultura para o sucesso presente nesta escola, por haver, na cultura escolar, o discurso naturalizado de que o fracasso é um problema sem solução. Precisamos desmistificar essa concepção e mostrar que o fracasso escolar não existe por si só, o que existe são estudantes em situação de fracasso. Neste sentido, Charlot (2000, p. 16) nos alerta que “existe, de fato, ... histórias de estudantes fracassados, histórias de percursos escolares que terminam mal”. São esses estudantes e essas histórias que devem ser analisados. Assim como o fracasso vem sendo, exaustivamente, estudado, as histórias de sucesso também devem ser analisadas e pesquisadas, para que sirvam de exemplo de boas práticas.

Portanto, podemos dizer que as características mais marcantes da EMEF Verde, que servem como exemplo de boas práticas são: uma infra-estrutura que, embora adaptada e longe do ideal, é aconchegante, forte liderança administrativa e pedagógica, professores comprometidos, família e estudantes envolvidos com a escola, alta expectativa da comunidade escolar, ambiente e clima agradável, boa localização no bairro e bons vizinhos.

5.2.3 Escola Estadual Amarela

5.2.3.1 Condições estruturais e entorno: adequação e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola, localização, vizinhança

Caracterizar esta escola não foi uma tarefa difícil, mesmo porque os aspectos negativos saltam aos nossos olhos. Primeiro, existe uma contradição muito grande entre o que o PPP³⁶ descreve sobre suas características e o que foi observado e dito pelos sujeitos da pesquisa. A caracterização descrita no PPP nos dá a impressão de que o projeto se refere à outra escola, uma escola ideal e não a real. Segundo o PPP trata-se de uma escola com uma infra-estrutura boa e bem conservada, com material didático suficiente para o trabalho dos professores e com um bom envolvimento das famílias. Porém o dito não corresponde à realidade da escola e nem ao observado na pesquisa. Quando se refere os aspectos negativos são sempre atribuídos à família.

Observamos que a adequação das instalações, da EE Amarela é muito precária, e os recursos existentes não são otimizados. É uma escola pequena tanto em espaço físico como em número de estudantes, estavam matriculados, até o dia da coleta de dados, apenas setenta e nove estudantes. O prédio se resume em uma sala muito pequena para funcionamento da gestão e da secretaria, uma cozinha, dois banheiros – mal conservados – para os estudantes, uma pequena sala de professor, que se parece com um refeitório improvisado, uma pequena biblioteca com um número muito reduzido de exemplares, alguns computadores para os estudantes que quase nunca são usados no único espaço cuidado da escola.

A escola está mal conservada, pichada, suja e os banheiros exalam um odor insuportável. Ao fundo, há um espaço que seria um campo de futebol, mas está cheio de mato. As salas de aula, carteiras, portas e janelas se encontram em péssimo estado de conservação. Para entrar na escola, o visitante aciona um interfone que, normalmente é atendido pelo diretor quando ele está, ou por qualquer professor. Essa escola, em parte, confirma o resultado de pesquisas que afirmam que a inadequação da infra-estrutura exerce efeito negativo, na aprendizagem dos estudantes como é o caso dos estudos feitos por: Albernaz, Ferreira e Franco (2002) que reportaram o efeito negativo da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola, a partir de dados do SAEB

³⁶ Nesta escola o PPP recebe o nome de plano de gestão o que demonstra uma dificuldade em diferenciar o PPP de qualquer outro planejamento.

1999, 8ª série. O mesmo resultado foi obtido tanto por Franco, Sztajn e Ortigão (2007) quanto por Soares (2004). Neste estudo, em comparação com a outra escola da mesma rede, observamos que o que faz a diferença é a capacidade de otimizar os recursos existentes.

Quanto ao item localização e vizinhança, observamos, também características que podem estar causando efeito negativo na aprendizagem dos estudantes. A escola está localizada entre uma favela e um bairro de classe média baixa, as casas em frente à escola são bem construídas, com bom acabamento, ao fundo avista-se uma grande favela. No primeiro dia de visita a escola, estranhamos o fato de os moradores não saberem da sua existência, só depois de várias tentativas disseram que a escola fica no pé do morro, bem perto de uma favela. Realmente, descendo a rua não se consegue avistar a escola que fica bem escondida, no pé do morro. “As pessoas falam uma com as outras e a gente acaba ficando sabendo, ultimamente tem falado muito bem da outra escola aqui perto, sempre tem alguém que fala que essa escola aqui não é boa, muitos não gostam, falam que a escola é perto da favela e que a escola está caindo”. Novamente assim como na EMEF Amarela, a localização e vizinhança parecem exercer alguma influência, a escola não pertence nem ao bairro e nem à favela, não possui em seu entorno nenhuma organização comunitária. Segundo Ribeiro e Koslinski (2008), surgem uma terceira geração de estudos, realizados nas últimas duas décadas sobre efeito escola que têm conjugado abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais. Esse aspecto merece aprofundamento em outros estudos que poderão tratar, mais especificamente, do assunto.

5.2.3.2 Organização e funcionamento da escola: clima, cultura, segurança, trabalho coletivo, liderança administrativa e pedagógica

Sente-se, ao entrar na escola, um ambiente deprimente, de baixa auto-estima e apatia geral, principalmente por parte do diretor que reclama de tudo, porém está conformado, como se não houvesse solução para os problemas. Ele disse: “Eles faltam muito, não param na escola e os pais não ligam”. Sobre a apatia aconteceu um fato na escola que vale a pena ser narrado. Em uma das visitas à escola a convite da professora entrei em uma sala de aula, a turma dos estudantes que fazia a avaliação GERES. Ao iniciar uma conversa com os estudantes, me

apresentei dizendo o que eu estava fazendo na escola. Um aluno me perguntou se eu era professora. Eu disse que sim. Aí ele falou:

- “Eu não quero ser professor”.

Eu perguntei:

- Por quê?

Ele disse:

- Porque os estudantes não respeitam professor. Está vendo aquela aluna³⁷ lá (apontando para uma colega) ela não respeita a professora, responde sai e entra na sala a hora que ela quer.

Neste momento tentando sair daquela situação constrangedora disse para todas as crianças que a gente deve tratar bem todas as pessoas e em especial quem está nos ensinando. A aluna com tranquilidade e firmeza respondeu:

- Mas é por isso que eu não respeito, ela não me ensina, eu estou no terceiro ano e não sei ler nem escrever, venha aqui ver o meu caderno, veja a lição que ela passa para eu fazer todos os dias, (era uma cópia das sílabas: BA, BE, BI, BO,BU) isso é atividade de primeira série e isso eu já sei, quero é ler, ler texto.

Muito constrangida olhei para a professora e, para meu espanto, ela continuava sentada mexendo no seu diário sem se incomodar com a conversa, parecia nem ouvir. Para encerrar o assunto e sair da situação em questão disse: “Olha aprender ler e escrever é muito fácil, posso sentar ao seu lado e te ajudar”. Sentei-se ao seu lado e fui ajudando nas atividades que a turma estava fazendo.

Achamos importante registrar o episódio por ser revelador da apatia que se apresenta, no ambiente da escola. Durante o período em que estivemos presentes observando, nunca presenciamos nenhuma forma de expressão, nem de alegria, nem de raiva desta professora. Essa apatia, vivenciada no ambiente escolar, também nos causou muita angústia, porque na mesma escola alguns rituais e discursos, de tão corriqueiros se tornaram naturais, não causando nenhum espanto. Segundo Santos (1996), esse excesso de realidade é característica do nosso tempo, um tempo efêmero que dá impressão de que a realidade se torna híper-real e teoriza-se a si mesma, fazendo com que as teorias sintam dificuldade em dar conta do que se passa. Para o autor, o

³⁷ Durante o período que estivemos na escola essa aluna sempre vinha conversar, tinha um senso crítico muito forte. Em uma dessas conversas ela nos contou que os pais estavam presos, o pai porque foi preso com maconha e a mãe porque tinha alugado uma casa usada como cativeiro. No final de 2008 ela já tinha aprendido ler e estava muito feliz em poder levar livro para casa.

tempo atual caracteriza-se pela impressão de que a realidade tomou definitivamente a dianteira das teorias, o que gera certo conformismo e sensação de impotência diante dos problemas do cotidiano. Ele nos alerta dizendo: que se quisermos ser sociólogos do nosso tempo ao invés da serenidade autocomplacente devemos desenvolver a nossa capacidade de revolta e de espanto. Percebemos que nesta escola esse exercício está apenas nas mãos das crianças que ficam indignados com o caos em que ela se encontra: “Sabe, eu queria que arrumasse um diretor melhor ele não deixa a gente brincar. Não gosto desta escola, ela está toda arregaçada destruída, feia está caindo na nossa cabeça. Olha para você ver, os vidros! Tudo quebrado, não tem quadra, o campo está cheio de mato, tem até escorpião!”.

No pátio, observamos que as crianças não usam uniformes, aparentam ser muito desprovidas de recursos financeiros. Mas brincam, correm pela escola com a alegria que é própria da infância, são espertas, param para conversar, perguntar, falam da suas vidas e demoram voltar para sala de aula. Os professores também voltam lentamente. O barulho das crianças, durante o recreio, parece incomodar o diretor que grita: “Ei! Vê se dá para vocês fazerem barulho longe daqui, estão me atrapalhando”!

Sobre o item segurança, percebemos um fato interessante, embora a escola seja vizinha da favela, não foi narrado, nem presenciado nenhum episódio de violência física ou intimidação contra as crianças, professores ou funcionários. Na verdade, ao observar o ambiente da escola, o que sentia era um clima de apatia e de absenteísmo por parte de professores e funcionários e até do diretor, que se ausentavam do local de trabalho, para resolver questões pessoais ou por qualquer motivo. Muitas vezes, durante o período de observação ficamos na secretaria atendendo telefone para que a escola não ficasse sozinha.

No item liderança pedagógica e administrativa, o mais recorrente nas entrevistas está relacionado ao diretor. A escola não possui coordenador pedagógico, muitas vezes observamos a secretária e os professores com maior liderança fazendo esse papel. Diversas vezes, quando estávamos observando, também exercemos essa função, na coordenação de reuniões com os professores e discussão de textos. A maior parte das reclamações diz respeito ao perfil do diretor, todos sem exceção reclamam da sua postura e da falta de cuidado com a escola: Os estudantes dizem: “Se mudar o diretor a escola melhora ele é muito bravo não deixa a gente brincar e não cuida da escola. Não gosto dessa escola, ela está toda arregaçada destruída, feia ta caindo na nossa cabeça. Os vidros tudo quebrado, não tem quadra, o campo ta cheio de mato tem até

escorpião. A escola está destruída não tem lugar para jogar bola. Esses computadores aí estão enchendo de poeira nunca usa. Eu não gosto dela porque tá muito ruim tá tudo quebrado não tem espaço para brincar, olha o teto o vidro, o ventilador fica: inhec inhec, o diretor tem que se preocupar mais com a escola. Ih dona tem que arrumar tudo fazer a quadra tá tudo destruído aqui. Sabe eu queria que arrumasse um diretor melhor ele não deixa a gente brincar precisa arrumar o campo e não arruma. Precisa melhorar tudo, a merenda tá ruim a prof. ensina bem. A escola é chata tudo quebrado, pouco aluno, se arrumar melhora, tudo precisa melhorar, se for arrumar tudo vai gastar mais de mil reais tá tudo quebrado os banheiros, precisa mudar tudo. A família também reclama: “Alguns pais falam que não coloca o filho aqui é por causa do diretor que não se importa com nada, não importa em arrumar essa escola, o que a gente mais ouve é que o diretor é ruim. Todos que não colocam os filhos aqui dizem que é porque a escola tá largada”. “O diretor é muito pacato nossa! Muito sossegado a gente quase não encontra ele aqui na escola e tá aqui há muitos anos precisava mudar de diretor. Eu comentei outro dia que eu tinha escutado que o diretor ia sair e todo mundo disse: graças a Deus!”. Para esta escola melhorar, precisa mudar o diretor e fazer uma grande reforma”. “Eu acho que é porque a escola tá muito largada, mas parece que agora vai dar uma arrumada agora”.

Na entrevista o diretor fala de sala superlotada, mas, contraditoriamente, em outra ocasião conta que em 2007 havia seis turmas e que em 2008 foram reduzidas para cinco parece não se incomodar com a redução de turmas. Pelos corredores, sem querer se comprometer, um dos professores diz que se o número de estudantes aumentar ele perde o cargo. A impressão que deu ao observar a expressão da professora é que o próprio diretor não deixa a escola crescer, nem melhorar porque não interessa a ele o aumento do número de estudantes. Numa das visitas ele mostra o plano de gestão muito bem escrito, dizendo que foi escrito por ele, e comenta orgulhoso que recebeu elogios da diretoria. Portanto, o que se observa sobre a organização e funcionamento da escola é que não existe liderança nem administrativa nem pedagógica. Apesar da quantidade de reclamações, a secretária acha que a escola melhorou muito: “já melhorou muito, era pior o nível econômico melhorou bem. Até a forma de usar o banheiro melhorou”. O diretor também acha que melhorou: “O nível de aprendizagem é baixo no SARESP também é, mas era pior até que tá melhorando, tem tido mais cobrança da diretoria, no GERES estamos mais ou menos na média da cidade não acho que tá muito ruim. Matemática é pior o professor ensina menos eu acho que estão mais preocupados com a Língua Portuguesa”.

A impressão que tivemos, pelo observado, o dito e o escrito, é de que existe um discurso ideológico impregnado na cultura escolar expressa pelo diretor e ausência de competência técnica e política por parte da gestão, que não consegue ver ou não quer ver e nem intervir na realidade da escola, atribuindo suas mazelas aos aspectos exteriores a ela, tradicionalmente aceitos tais como: o ensino não é bom porque os professores ganham mal, porque os pais não participam, porque os estudantes não querem nada, porque as salas são superlotadas, porque as crianças são muito pobres.

5.2.2.3 Trabalho pedagógico: concepção de educação, planejamento, currículo, objetivo, avaliação, professor

Neste grupo de itens, fica difícil dizer qual é o mais evidente. Percebemos que faltam todos os elementos, a começar pelo PPP que recebe o nome de plano de gestão, que foi escrito pelo diretor sem a participação da comunidade escolar. Essa postura essa que caracteriza uma concepção de educação oposta à escola cidadã tão sonhada por Paulo Freire. Aquela que segundo Silva (1999, p. 28), “é a materialização da possibilidade histórica de constituir o contra ponto à merco escola. A escola Cidadã é a afirmação da escola como espaço público onde a construção do conhecimento está a serviço da produção de valores emancipatórios, libertários, formadores de sujeitos históricos críticos, conscientes e capazes de exercer a cidadania”. Desta forma a escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Na escola em pauta não existe planejamento, trabalho coletivo e nem avaliação formal da escola, o que a situa longe de ser uma escola cidadã. Os professores desconhecem sob o resultado do GERES: “Não sabemos o resultado do GERES sabemos que foi muito ruim, no SARESP também foi. Eu fiquei com as turmas do GERES dois anos, primeiro e segundo, e na época teve uma reunião na Unicamp para entregar. Onde está o resultado das outras? Não ficamos sabendo”. Neste dia o diretor nos pediu para passar o relatório o que fizemos nas reuniões seguintes. Assim como, com a avaliação, existe, também ausência de planejamento. Os professores dizem: “A gente só ficou sabendo do resultado da escola no SARESP por causa do bônus vinha pouco porque o resultado tinha sido ruim (riso)”.

“Estamos fazendo planejamento este ano, porque os resultados das avaliações não foram bons. Antes não tinha avaliação diagnóstica, nem planejamento, cada um fazia o seu. Sabe o que eu estou vendo? Que agora o pessoal está trabalhando, dando referencial, nunca veio supervisor nessa escola, agora está vindo e cobrando, fazendo todo mundo trabalhar mais. Não que a gente não trabalhasse, mas, com o tempo a gente vai desanimando com tanta dificuldade e falta de apoio. Bom, é isso, precisamos decidir sobre a festa junina”.

Um fato que era rotineiro e que nos incomodava era que, quase toda semana, pessoas ficavam conversando com as professoras nas portas das salas de aula, por muito tempo. Em uma situação, em um dia antes de um feriado de terça-feira, presenciamos os professores induzindo os estudantes a faltarem na segunda, dia letivo no calendário da escola. O interessante que comunicaram ao diretor o feito, e este ficou omissivo, dizendo preferir não saber do combinado. Soares (2004) reportou, em sua pesquisa que existe efeito sobre a eficácia escolar e a equidade intra-escolar medido a partir de escala construída por variáveis que mediam tanto o absenteísmo discente e docente quanto problemas disciplinares e violência. Neste episódio a preocupação do diretor era apenas com a merenda que serviria naquele dia que teria que bater a quantidade servida com o número de estudantes.

A impressão que se tem desta escola, após reflexão sobre os dados da observação e das entrevistas, é a de que a escola ainda está funcionando, graças aos professores e as poucas famílias que permanecem com seus filhos na escola por comodidade ou por segurança, preferem que seus filhos fiquem numa escola perto de suas residências.

5.2.2.4 Estudante e sua família: nível sócio econômico, satisfação, expectativa de aprendizagem, envolvimento

Os dados colhidos pelas entrevistas reforçam a observação. A comunidade escolar demonstra insatisfação com quase todos os aspectos da escola, mas o mais marcante está relacionado com a gestão da escola. Dizem os professores, na entrevista coletiva: “Essa escola vai fechar e sabemos o motivo, a escola é feia, não chama atenção, eles saem da creche e vem para uma escola feia e triste, até a cor era cinza! Era para essa escola ter sido cuidada ao longo do tempo e não foi. Aqui fica a coisa no remendo e não conserta direito. Com o tempo a gente vai desanimando com tanta dificuldade e falta de apoio. O buraco aqui é muito mais embaixo, se a

gente for falar tudo complica a gente”. Há um desânimo, e tristeza com a situação da escola. “Eu acho que cabe ao gestor buscar a melhoria para a escola essa é uma dificuldade, não temos uma pessoa que corra atrás das resoluções dos problemas da escola. Eu já trabalhei em escola menor igual aqui e tinha material, já teve época que fechou turma, para o diretor não cair. Alguns falam que aqui é ruim é por causa do diretor que não se importa com nada”.

A família também: “O que a gente mais ouve. A gestão não está comprometida com a escola, não, infelizmente”. Algumas famílias ainda deixam seus filhos nesta escola porque fica perto das suas casas, mas também demonstram insatisfação: “Muitos não gostam dessa escola falam que a escola é perto da favela. Coloco aqui também porque é mais perto, sem perigo sendo maior pode vir até sozinho. Alguns falam que aqui é ruim, é por causa do diretor que não se importa com nada é o que a gente mais ouve. O diretor é muito pacato nossa! Muito sossegado a gente quase não encontra ele aqui na escola e ta aqui há muitos anos, precisava mudar.

Desde o primeiro dia de observação, verificamos pouca frequência dos estudantes e, na entrevista, o diretor reclama de salas superlotadas. Há, na escola, uma baixa rotatividade de professores, porém este fator não interfere de forma positiva nem negativa. Em apenas uma tarde, presenciamos três pedidos de transferência. O diretor reclama: “Nossa nem esquentou a cadeira! Vocês não param mesmo! A pessoa responde: “Pobre não escolhe onde morar, nem estudar”. Na terceira transferência perguntamos o motivo e a pessoa, na frente do diretor diz: “Aqui é muito ruim, a gente só matricula os filhos aqui até conseguir uma vaga na outra escola, só coloca aqui se não tiver jeito mesmo, ninguém gosta daqui”. O que nos causou estranhamento foi o fato de o diretor não tentar convencer nenhuma criança a ficar, o que reforça a fala da professora. As reuniões não eram planejadas e coordenamos quase todas quando estávamos lá. De tudo que foi observado, podemos dizer que a escola está em mal estado de conservação, com uma infraestrutura inadequada e mal cuidada. Os estudantes são faltosos, os professores, estudantes e demais funcionários, inclusive o diretor, aparentam baixa auto-estima, o diretor é omissos em relação aos problemas da escola, os elementos do processo ensino-aprendizagem são frágeis, não existe uma orientação pedagógica, planejamento e acompanhamento do desempenho dos estudantes.

As famílias dos poucos estudantes que frequentam a escola participam das reuniões apenas de entrega de notas, quando convocados pelos professores. Percebemos que, por parte da comunidade escolar, existe uma baixa expectativa com relação à escola, não acreditam na gestão.

Das quatro escolas pesquisadas a impressão que tivemos foi que o nível sócio-econômico aqui causa um impacto maior do que nas outras. Talvez esse impacto se deva a somatória de elementos negativos. No próprio depoimento da gestão, há contradição dizem que a família não liga, mas contam fatos que demonstram o contrário: “A maioria das famílias aqui quando trabalham fora, as mulheres na faxina e os homens para o tráfico, eles dizem bico” (dir.). “Elas, com toda pobreza vêm de outras cidades com marido desempregado, com filhos, netos e até bisneto, não sei nem como come essa gente, mas o que eu observo em todas as mães, por mais humilde, é que elas têm interesse em ter o filho na escola. Ela disse: “a senhora não pode cobrar porque eu não trouxe documento, toda cidade que eu vou a primeira coisa que faço é procurar escola para meu filho, então você vê que elas preocupam em ter o filho na escola” (secretária).

Pela coleta de outros dados, percebemos que o nível sócio-econômico é um fator muito forte, porém, podemos afirmar sem medo de pecar pelo excesso, que o efeito negativo é maior quando somado aos diversos elementos negativos presente nesta escola: ausência de liderança administrativa e pedagógica, instalações inadequadas, professores, funcionários e estudantes com baixa auto-estima, baixa expectativa da comunidade escolar, com relação à qualidade do ensino da escola, desorganização do trabalho pedagógico, história de fracasso, localização – a escola não pertence nem ao bairro e nem a favela, fato que parece dificultar o envolvimento da comunidade local e das famílias.

5.2.4 Escola Estadual Verde

5.2.4.1 Condições estruturais e entorno: adequação e conservação das instalações, recursos pedagógicos, tamanho da escola, localização, vizinhança

A EE Verde como as outras três escolas pesquisadas, está localizada na periferia de Campinas, fica na mesma região da EMEF Amarela, o que nos fez, novamente lembrar a importância da localização da escola no bairro e sua vizinhança. Está muito bem localizada no bairro, próxima a uma CEMEI e outra escola estadual, e esse fator é visto como positivo, tanto na descrição do PPP, como na fala dos entrevistados que acham que isso proporcione uma cultura diferente nos moradores. Encontramos no PPP a seguinte descrição: “A escola tem como vizinha uma escola de ensino fundamental de ciclo II e ensino médio, e divide a quadra com uma EMEI e

uma CEMEI, o que dá ao aluno a possibilidade de ingressar na creche com três meses e terminar o 3º colegial sem sair dos dois quarteirões, isto dá um peculiar entrosamento da comunidade com as instituições educacionais”. As relações políticas com lideranças comunitárias são boas e produtivas, pois permitem ter retorno, às vezes breve, para a solução dos problemas que envolvem os estudantes. Ainda segundo o PPP, o bairro onde está localizada a Escola oferece vários serviços públicos aos moradores. São eles: Sub-Prefeitura – na limpeza do terreno, caixa d’água, calçadas, podas de árvores, transporte de materiais, empréstimos de alguns materiais em datas festivas; Posto de Saúde – no atendimento à comunidade, através de consultas, exames, dentistas, vacinas e palestras preventivas; Corpo de Bombeiros – com palestras sobre prevenção e uso dos equipamentos contra incêndio e primeiros socorros; Praça de Esportes – com atividades esportivas, campeonatos e programas com a Secretaria Municipal de Esportes de Campinas; Centro de Convivência Cultural – toda a integração com este espaço, nas apresentações de peças teatrais, danças, nos programas sociais e exposições diversas. Esse aspecto também pôde ser notado por nossa observação quando andávamos do ponto de ônibus até à escola. Sem dúvida a questão da localização e vizinhança é uma aspecto que chama a atenção no bairro e na escola. Sobre o prédio e suas instalações observamos que o mesmo foi ao longo dos anos paulatinamente adaptado para o funcionamento. Assim como a EE Amarela a EE Verde possui poucos recursos, mas a diferença, entre as duas, está na utilização e otimização dos espaços.

5.2.4.2 Organização e funcionamento da escola: clima, cultura, segurança, trabalho coletivo, liderança administrativa e pedagógica

O ambiente escolar é muito agradável, tanto com relação ao espaço físico bem cuidado, aconchegante, quanto com relação ao clima. Percebemos que as relações interpessoais são tranquilas e de muito companheirismo, é sem dúvida, um fator marcante na escola, porque não só os professores se comprometem com a melhoria da escola, mas também, todos os funcionários, constantemente a começar pela cozinheira, que está sempre atenta a tudo que acontece na escola. Sempre que chegávamos na EE Verde era ela a primeira pessoa a nos avistar. O trabalho coletivo é o que potencializa a organização pedagógica. Todos que trabalham ali trabalham satisfeitos e se unem em benefício da aprendizagem dos estudantes. Como podemos ver, pela fala dos sujeitos, o trabalho é coletivo e o clima é amistoso: “O trabalho aqui é coletivo, uma sempre ajuda a outra,

trocamos atividades. Vestimos a camisa da escola, a camisa, a calça, o uniforme inteiro (risos). Mas eu acho que o que faz a diferença mesmo é essa união dos professores. Isso é importante, até quando, em algumas situações, uma professora está com dificuldade com um aluno o outro diz: “Quer que eu tente, talvez comigo ele consiga. Formamos uma família, até a merendeira é a mesma e os novos que chegam são bem aceitos” (prof.). “Outra coisa interessante é que mesmo eu não sendo professora, quando dou opinião para as professoras elas me ouvem, às vezes quem está de fora vê melhor. Quando tem professora nova, eu explico como é que deve fazer, quando tem problema com aluno, a gente já está aqui há muito tempo, deu para aprender com a experiência, conhecer melhor os estudantes. (merendeira).

Outro aspecto também relevante para o clima escolar, é o bom relacionamento entre os professores que estão há mais de vinte anos na escola e os mais novos, que reconhecem a experiência dos mais antigos. Também, na entrevista eles falam da importância dos cursos que fizeram: “Assim que entrei no Estado já fui fazer o “Letra e Vida” e era novo pra mim porque sou professora nova, e eles já estavam colocando em prática. Importantíssimo o curso “Letra e Vida”, quando cheguei aqui a realidade era muito diferente do que vi na faculdade e olha que fiz estágio direitinho! Mas fui aprender melhor foi nesse curso de formação”.

Percebemos, tanto na observação das reuniões como nas entrevistas, que não existe competição entre os mais novos e os mais antigos da escola: “Todos que estão aqui, já estão há muito tempo. Eu sou contratada, fui muito bem aceita no grupo e se, no ano que vem, tiver vaga, eu venho de novo. Geralmente, quem vem aqui trabalhar, sempre retorna. O ambiente é muito bom. O ambiente aqui é muito bom de trabalhar, acho que esse também é um fator positivo. Embora a mídia diga que os professores antigos estão acomodados, aqui isso não acontece, 98% participam, envolvem, o restante não, mas somos a maioria, e os outros acabam indo no embalo”.

A fala da merendeira resume o clima positivo do ambiente: “O comportamento das crianças também é muito bom, não temos muitos problemas. Aqui tem um aconchego que as outras escolas não têm, formamos uma família, é uma relação de amizade”.

Sobre o item liderança pedagógica e administrativa percebemos tanto nas observações como nas entrevistas que a liderança administrativa e pedagógica está nas mãos do coordenador pedagógico e no trabalho em equipe.

5.2.5 Trabalho pedagógico: concepção de educação, planejamento, currículo, objetivo, avaliação, professor

Neste grupo de itens, o que nos chamou mais atenção foi perceber que a liderança administrativa e pedagógica é exercida pela coordenadora pedagógica e pelo grupo de professores. A coordenadora pedagógica é muito respeitada pelas famílias e pelos professores, passou-nos a impressão de que a presença ou a ausência da diretora, na escola não faz muita diferença. Na nossa percepção todos na escola parecem muito envolvidos e se sentem responsáveis por sua ação, independente da presença do diretor. Essa percepção foi reforçada nas entrevistas: “O fato de não trocar muito de professor. Nós passamos mais de seis meses sem coordenadora e o trabalho continuou. Temos muita autonomia para trabalhar, a gestão não interfere muito, já mudamos muitas vezes de direção e a escola continuou no seu ritmo, não alterou a qualidade.” A baixa rotatividade e a autonomia dos professores são vistas como um fator positivo na organização e funcionamento da escola. Talvez por isso, o mais relevante nas falas de todos os sujeitos entrevistados, seja o compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes.

Sobre o trabalho pedagógico elas dizem: “Eu também acho que é positivo o planejamento coletivo, fazemos um planejamento anual baseado no PCN³⁸, desse planejamento anual fazemos o bimestral. Preparamos as aulas em conjunto, fazendo as adaptações necessárias. Fazemos várias avaliações, e há sempre uma prova comum para cada série que todos os docentes da série aplicam. Sabe o que temos notado? Que as questões dessas avaliações SARESP, GERES, são idênticas às que trabalhamos em sala e não foi porque a gente fez para se adequar a elas, e sim o porque a gente acredita. O SARESP só avalia o que a criança não sabe e não o que agregou, nesse sentido, o GERES é mais interessante para medir o conhecimento dos estudantes.

Em observação, percebemos que a avaliação, recuperação e o planejamento são práticas comuns entre os professores. Isto revela uma concepção de educação inclusiva e de uma pedagogia diferenciada, atendendo a todos e, em especial, aos que mais precisam. Segundo Perrenoud (2000), as pedagogias diferenciadas incluem-se no objetivo da escola, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum, sem renunciar à diversificação, e conseguir que todos os estudantes tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem, alcançando cada vez mais o nível do ideal almejado em qualidade.

³⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais

Sobre o resultado da escola nas avaliações externas a diretora disse que acompanha sempre os índices da escola: “A escola também tem notas boas no SARESP, mas o estranho é que a mesma turma que foi avaliada pelo GERES não conseguiu o índice do SARESP. Estamos chateados porque a escola não receberá o bônus, mas a escola ainda continua com a média maior que a do município e do estado, mas o rendimento desta turma foi menor do que as anteriores no SARESP. Esse resultado do SARESP incomodou muito a escola, sempre tivemos nota boa”. A escola sempre teve nota máxima no município no SARESP, neste último, a média caiu em relação às outras aplicações, mas, mesmo assim, a escola continua com a maior média do município.

5.2.5.1 Estudante e sua família: nível sócio econômico, satisfação, expectativa de aprendizagem, envolvimento

Neste grupo de itens, percebemos que embora o nível sócio-econômico seja baixo, este não aparece como um fator recorrente e relevante na visão da comunidade. Esse aspecto parece ser amenizado pela presença de diversos fatores positivos, presentes na escola. Pela alta frequência, percebe-se que a comunidade escolar demonstra ter uma visão positiva da escola, uma alta expectativa com relação à qualidade do ensino que a escola oferece. Essa alta expectativa pode estar exercendo uma correlação positiva no resultado dos estudantes na medida em que a comunidade se junta para que a escola não perca o nível da qualidade e mantenha a cultura escolar de que ela tem um bom ensino. Existe nesta escola uma participação ativa da família tanto nas reuniões como nos eventos comunitários de que a escola participa. A comunidade do bairro gosta da escola, acredita e apóia nossas ações.

“O fato de os professores estarem na escola há muitos anos facilita esse entrosamento. A maioria dos professores conhece os estudantes e seus pais”.

Enfim as características mais marcantes, segundo a comunidade escolar, e que estão associadas ao desempenho dos estudantes, na avaliação do GERES, nesta escola, são: a localização da escola, o compromisso e o protagonismo dos professores, trabalho coletivo, envolvimento da família, alta expectativa da comunidade escolar com relação à qualidade do ensino, organização, disciplina e segurança.

5.2.6 Características comuns contraditórias nas escolas pesquisadas

5.2.6.1 O que há de comum e de contraditório nas escolas municipais

Olhando os dados das entrevistas e da observação das duas escolas da rede municipal, com desempenho alto e baixo na avaliação GERES, percebemos que existem mais elementos contraditórios que comuns entre elas.

As duas escolas estão localizadas na periferia de Campinas, têm um número grande de estudantes e trabalhadores. A infra-estrutura e a adequação das instalações da EMEF Verde é bem inferior que à da EMEF Amarela, porém, a EMEF Verde consegue controlar o efeito negativo que a inadequação da infra-estrutura poderia gerar otimizando os recursos existentes.

As diretoras possuem características semelhantes com relação à forma de se expressarem sobre a concepção de educação, mas diferem na implementação do projeto político pedagógico. Ambas enfrentam conflitos com os professores, porém, os conflitos da EMEF Verde estão ligados às concepções pedagógicas e às inovações e não interferem no bom andamento da escola. Enquanto que o conflito na EMEF Amarela está ligado às constantes brigas chegando ao nível do desrespeito e da violência. A diretora da EMEF Verde tem um perfil mais administrativo, menos passional e mais político. Sobre a liderança pedagógica, a atuação da orientação pedagógica é bem divergente nas duas escolas. Na EMEF Amarela, o trabalho da orientadora pedagógico é burocrático, e ele não exerce nenhuma forma de liderança, enquanto que na EMEF Verde a orientadora pedagógica atua diretamente com os professores e possui uma forte liderança. A impressão que tivemos é que a OP da EMEF Verde é responsável por manter um ambiente acolhedor, ela sempre cumprimenta as pessoas com beijos e abraços, parecem ter uma capacidade maior de negociar conflitos percebemos isso pela fala da própria diretora que reconhece que a OP é mais sutil do que ela para chamar a atenção quando necessário.

Outro diferencial é que a EMEF Verde possui uma ousadia para desencadear mudanças, que no caso são lideradas pela diretora, que tem um perfil altamente profissional e pedagógico, enquanto que na EMEF Amarela não foi possível localizar sujeitos ou grupos protagonistas de mudanças e nenhuma forma de liderança nem pedagógica nem administrativa. A impressão que tivemos é que a comunidade escolar não confia na gestão da escola.

A equipe gestora da EMEF Verde tem uma mesma postura, se entendem e apresentam propostas em comum. Dizem eles: “forte aqui é a atuação da equipe gestora que é coerente, tem clareza do que quer e do que pretende na escola”. Na EMEF amarela o conflito começa na própria equipe de gestão que não consegue entrar em acordo, diz a OP: “Eu discordo, porque eu acho que a mudança não foi emancipatória, apenas inovações, essa é uma questão que há divergência entre eu e a diretora, ela acredita que houve mudança significativa, mas eu acho que mudança significativa é quando tende para ser emancipatória e o sistema de poder é o mesmo, então não mudou”. Esse desentendimento é percebido pelos professores e demais funcionários que acusam a gestão de não ter uma proposta comum para o coletivo da escola.

Percebemos que a gestão da EMEF Verde conquistou um poder político que a respalda nas mudanças pretendidas, mas o mesmo não acontece na EMEF Amarela, onde os conflitos internos nas relações interpessoais repercutem como desorganização e não efetivação do Projeto Político Pedagógico e do trabalho coletivo. Neste sentido, sobre práticas políticas e práticas administrativas (PARO, 2008, p. 78) diz que:

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais tem lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública.

A gestão da EMEF Verde construiu uma prática política e uma prática administrativa que viabilizam a negociação dos conflitos para uma causa maior que é a qualidade do ensino, essa tarefa, na EMEF Verde cabe ao orientador pedagógico. Os conflitos da EMEF Verde são discutidos coletivamente e embora não haja uma unanimidade nos acordos, no final todos incorporam as decisões como sendo coletivas. Isso se dá pela prática do planejamento e avaliação que são constantes na instituição. Os professores e demais funcionários e a gestão dizem: “Planejamos todas as nossas ações e avaliamos todo o tempo e, de um ano para o outro, fazemos um levantamento dos projetos anteriores para verificarmos a eficácia dos mesmos”. O mesmo não ocorre na EMEF Amarela, qualquer proposta vinda da gestão é automaticamente negada. Conforme depoimento da gestão esse fato é comum na escola. Notamos que há uma deficiência na condução política, a comunidade escolar parece não confiar na gestão que não consegue negociar os conflitos individuais e nem traçar uma proposta coletiva.

Na EMEF Verde o trabalho coletivo é um dos aspectos fortes do grupo. Já na EMEF amarela não existe trabalho coletivo, as pessoas executam tarefas de maneira individualizada, não permitindo interferência do outro. A equipe de professores da EMEF Verde é antiga na escola, tem um conceito positivo, é muito respeitada pela comunidade. Alguns pais estudaram com as professoras e agora têm seus filhos como estudantes da escola. Este pode ser um fator revelador da alta expectativa e confiança depositada pelas famílias no trabalho dos professores.

Criou-se na comunidade escolar uma cultura que já vem de anos de que a escola é boa e de que se pode confiar em seu trabalho. Com relação aos professores, na entrevista, as famílias diziam não conhecer a diretora e sim as professoras, afirmam que a escola se faz com bons professores. Na EMEF Amarela o mesmo não ocorre. Em nenhum momento da entrevista, as famílias demonstraram confiança no trabalho dos professores. Pelo contrário dizem que os professores não ensinam, deixando a aprendizagem por conta das crianças e, ironicamente dizem que se fosse para as crianças aprenderem sozinhas não precisariam ir para a escola. Mas esta falta de confiança não implica um número excessivo de transferências. Apesar de tudo, as famílias ainda continuam acreditando na instituição escolar.

Os vários problemas administrativos presentes na EMEF Amarela, tais como processo para averiguar agressão de professor com estudantes e briga interna entre orientadora e professores se estenderam até o fim das observações, sem nenhuma solução. Este aspecto é sempre recorrente na entrevista com a gestão. Com relação à rede, a escola ainda não conquistou autonomia. A gestão não acredita na possibilidade de a escola construir sua autonomia devido ao controle que a rede exerce e contraditoriamente afirma que a rede precisa controlar a rebeldia dos professores. Não parece estar claro para a gestão da EMEF Amarela que o processo de construção da autonomia é demorado e demanda uma permanente luta. Sobre o processo de autonomização, em direção a uma governança democrática, Lima (2000, p. 98) afirma que “Tal como a democratização política e social, também a democratização educativa e escolar não pode nunca ser dada por definitivamente adquirida, ou concluída; ela exige um aprofundamento contínuo, um ensaio constante, a capacidade permanente de enfrentar novos problemas, de engendrar desafios de aceitar (e procurar) correr riscos”.

Embora as pessoas que trabalham na escola pública, atendendo às classes populares, sejam também trabalhadores no sentido amplo do termo, isto não significa que as relações no interior das instituições escolares se dão de maneira harmoniosa. A tomada de consciência

coletiva de interesses mais amplos não se dá de forma freqüente nem imediata. Em suas práticas diárias, as pessoas se orientam por interesses imediatos e esses são conflituosos, entre os diversos grupos que atuam no interior da escola.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 2008, p.47)

Os conflitos internos presentes no ambiente escolar na EMEF Verde não interferem negativamente no trabalho coletivo, segundo a comunidade escolar, geram crescimento do grupo. Talvez isso se dê pelo fato da própria gestão ter consciência da existência dos mesmos. “As mudanças aqui, não aconteceram de um dia para o outro fizemos um planejamento, ao longo dos últimos anos. A gente já vem trabalhando nessa proposta e a equipe cresceu muito nessas discussões pedagógicas, hoje a gente tem um nível discussão mais elevado, mudou muito, por isso ninguém deixa de ver essa outra parte. A questão não é concordar com tudo, mas, ver o que é decidido no coletivo e fazer cumprir”. O mesmo não ocorre na EMEF Amarela, o clima tenso interfere de maneira negativa, gerando um ambiente de trabalho desgastante e desagradável para todos. “Eu acho que o clima não é bom, não tende para participação, não tende para emancipação, não ajuda o trabalho coletivo, o clima na escola não é bom, mas eu acho que em função da cultura de rede, como eu me sinto à vontade para fazer o que eu quero, quando isso é explicitamente permitido eu posso perfeitamente dizer que eu não faço determinado trabalho, que não quero participar de determinados trabalhos mesmo quando a demanda é coletiva, mesmo com os dados de fracasso, eu acho que eu posso fazer o que quero independentemente da vontade coletiva”. (OP.)

Há na EMEF Verde várias iniciativas em busca de melhoria, mas as que mais nos chamou atenção foi o grupo de estudo coordenado pela diretora denominado FPP – Formação Político Pedagógica Participativa e o auto-serviço na hora da merenda, onde os estudantes se servem e se alimentam de garfo e faca com o acompanhamento das professoras. Dois elementos aparecem em ambas as escolas da rede municipal com valores diferentes em cada uma delas. O primeiro, diz respeito ao tempo de permanência dos professores na escola. Na EMEF Verde, esse fator é tido como positivo por todos, enquanto na EMEF Amarela o mesmo fator tem conseqüências

negativas, principalmente para o clima escolar. O segundo, é que a infra-estrutura das duas escolas investigadas não exerce nenhuma relação com o desempenho dos estudantes a escola com melhor infra-estrutura tem o pior desempenho e a de pior infra-estrutura tem o maior desempenho. Esse fato nos mostra que a presença de uma característica negativa ou positiva não garante ineficácia ou eficácia da escola. É o conjunto das características que explica a realidade de uma escola e não cada uma, tomada isoladamente.

Enfim, podemos dizer que neste estudo, as características presentes nas escolas da rede municipal de Campinas que mais se destacaram como fatores positivos no efeito do resultado da aprendizagem dos estudantes são: uma gestão com perfil administrativo e político, professores comprometidos com a escola, trabalho coletivo, envolvimento da família, alta expectativa da comunidade escolar com a qualidade do ensino, liderança pedagógica e administrativa, sujeitos ou grupos protagonistas de mudanças além da boa Localização e vizinhança da escola. Essas características puderam ser percebidas, tanto pela presença na escola de maior valor agregado, quanto pela ausência destas na escola de menor valor agregado. Podemos dizer que as características positivas que encontramos na EMEF Verde é justamente as que faltam na EMEF o que é um forte indicador de que a EMEF Amarela vai mal porque não as possuem e a EMEF Verde vai bem porque as possuem.

5.2.6.2 O que há de comum e de contraditório nas escolas estaduais

Comparando as duas escolas da rede estadual, a de maior e a de menor valor agregado, pode-se dizer que o único fator comum é que nas duas há uma baixa rotatividade de professores e boa participação dos pais.

Há muitas contradições entre elas. A EE Amarela possui um prédio em mal estado de conservação e poucos recursos materiais para uso do professor, enquanto a EE Verde, apesar do espaço ser adaptado, é bem cuidado, limpo, aconchegante e utilizam os poucos recursos materiais de maneira adequada.

A EE Verde é de fácil acesso o que facilita o envolvimento da comunidade local, enquanto a localização da EE Amarela dificulta esse envolvimento. A escola parece não pertencer nem ao bairro, nem à favela. Este aspecto demonstra que a localização e os vizinhos da escola podem exercer efeito positivo no rendimento dos estudantes. Observamos, nesta pesquisa,

que as duas escolas de maior valor agregado têm características semelhantes com relação à localização no bairro e vizinhança.

Os professores da EE Verde têm uma boa auto-estima, compromisso e envolvimento com os estudantes e seus familiares, enquanto os professores da EE Amarela têm baixa auto-estima e não se envolvem com a comunidade local.

A gestão da EE Verde mantém a escola organizada, limpa e conservada, enquanto a gestão da EE Amarela é omissa em relação aos problemas da escola.

O ambiente da EE Amarela é de tristeza, percebe-se certa apatia, sem conflitos, enquanto que o ambiente da EE Verde é de alegria, as crianças se sentem felizes na escola, os professores, com auto-estima elevada, têm consciência da qualidade do seu trabalho e dividem preocupações em trabalho coletivo. Os funcionários possuem autonomia e também demonstram satisfação com o trabalho que exercem, enquanto os poucos funcionários da EE Amarela demonstram insatisfação, porém conformismo com a situação em que se encontra a escola.

A comunidade da EE Amarela se envolve pouco com a escola, resume-se apenas a algumas famílias que participam das reuniões de entrega de resultados bimestrais, mesmo porque, segundo os professores e funcionários a escola não promove eventos para a comunidade, nem festas tradicionais, enquanto que na EE Verde a comunidade participa ativamente de todas as atividades promovidas pela escola: reuniões e eventos festivos.

Sobre o processo de melhoria na escola, percebemos que, quem desencadeia a mudança e tem preocupação em manter a qualidade do ensino são os próprios professores, que se sentem comprometidos. O mesmo não ocorre na EE Amarela, segundo os professores só recentemente parece que perceberam que a escola não está bem nas avaliações. Eles dizem: “agora estou vendo que a diretoria tá fazendo cobrança porque eles estão vendo o resultado ruim nas avaliações, não que a gente não faça, mas se você é cobrado, você se cobra mais também, achamos bom isso estar acontecendo”. Interessante observar que os próprios professores reconhecem que se houver cobrança, as pessoas trabalham mais. O que reforça a importância da existência de uma liderança administrativa e pedagógica.

5.2.6.3 Características provenientes deste estudo

Como afirmamos anteriormente o foco deste estudo desde o início foi identificar escolas com maior e menor desempenho medidos pelas ondas de aplicação de testes do projeto GERES, conhecer os fatores escolares que poderiam estar incidindo nesse resultado e perseguir características que pudessem ser explicadas pela presença ou ausência desses fatores nas escolas de maior e menor desempenho.

Na literatura internacional, temos interessantes sínteses nesse assunto. No cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia e equidade escolar já está bem consolidada e há algumas revisões que se destacam por suas contribuições. Levine; Lezotte (1990); Lee, Bryk e Smith (1993), Cotton (1995) Sheererens e BosKer (1997) e, principalmente, Sammons, Hillman e Mortimore (1995).

Para Murillo et al. (2007) a melhor síntese das pesquisas internacionais até a década de 80 pode ser visualizada pela revisão de Sammons, Hilman e Mortimore (1995).

Quadro 29. Síntese das pesquisas internacionais até a década de 80 segundo Sammons, Hilman e Mortimore

Fatores de eficácia escolar relacionados nas pesquisas internacionais	
Liderança profissional	Firme e dirigida Enfoque participativo Profissional destacado
Visão e objetivos compartilhados	Unidade de aproveitamento Consistência na prática Colaboração e trabalho em equipe
Ambiente de aprendizagem	Ambiente ordenado Ambiente de trabalho
O ensino e a aprendizagem como centro da atividade escolar	Otimização do tempo de aprendizado Ênfase no plano acadêmico Foco no aproveitamento
Ensino com objetivos	Organização eficaz Propósitos claros Ensino estruturado Adaptação curricular
Expectativas elevadas	Expectativas globais elevadas Comunicação de expectativas Desafio intelectual
Reforço positivo	Normas claras e justas Retroalimentação

Acompanhamento do progresso	Acompanhamento do êxito do aluno Avaliação da escola de formação de professores
Direito e deveres dos estudantes	Elevação da auto-estima dos estudantes Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
Colaboração entre a escola e as famílias	Participação das famílias no aprendizado dos estudantes
A escola como uma organização de aprendizado	Formação e desenvolvimento do corpo docente baseados na escola

Fonte: MURILLO (2007, p. 33).

Sobre o novo enfoque dos estudos em eficácia escolar denominados de Melhoria da Eficácia Escolar iniciadas a partir da década de 1980 e ainda em curso temos as principais teorias: Reynolds (1993), Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), Reynolds et al. (1996), Robertson e Sammons (1997), Stoll e Reynolds (1997), Gray et al. (1999), Murillo (1999), Scheerens, Amelsvoort y Donoughue (1999), Stoll y Fink (1999) y Muñoz-Repiso et al. (2002). Os cinco fatores de Rutter et al. (1979). As listas elaboradas com resultado de investigação de Mortimore et al (1988).

No Brasil, segundo Franco et al (2007), os estudos sobre eficácia escolar trouxe grandes contribuições e podem ser resumidos nos seguintes fatores encontrados: tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares – ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados – da organização e gestão da escola – baseada em liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus estudantes – e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores, a literatura examinada produziu também evidências, ainda que mais esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional de professores, do salário de professores e do estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino de Matemática. Em uma revisão de literatura sobre características de escolas eficazes no Brasil, Franco et al. (2000) dizem que as pesquisas sobre as características das escolas eficazes, ainda estão aquém do desejável, mas se destacam alguns trabalhos agrupados por ele, em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica.

Diante de tudo que foi exposto acima o que podemos dizer das pesquisas que qualificam a escola é que os resultados encontrados em todas elas têm limitações e não devem ser usados como receitas acabadas. As escolas são organizações sociais complexas em que a interação entre os fatores intra-escolares e extra-escolares de cada escola devem ser levados em consideração quando analisadas. Além disso, nem todos os fatores relevantes nas pesquisas internacionais podem ser considerados relevantes aqui no Brasil, devido às características culturais e econômicas e outros aspectos em que diferem. Porém percebemos nos estudos internacionais e nacionais que algumas características coincidem com as encontradas neste estudo de caso.

5.3 Síntese das características provenientes deste estudo que podem influenciar no desempenho

Quadro 30. Características escolares provenientes deste estudo

Características que potencializam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas pesquisadas	
1 Otimização dos recursos e o entorno	1.1 Boa localização e acessibilidade 1.2 Tem como vizinhos outras instituições 1.3 limpeza e conservação das instalações 1.4 Utilização adequada dos recursos didáticos
2 Organização e funcionamento da escola	2.1 Ambiente organizado e seguro 2.2 Clima amistoso nas relações interpessoais 2.3 Trabalho coletivo 2.5 Cultura de sucesso 2.6 Ambiente aconchegante 2.7 Liderança administrativa 2.8 Liderança pedagógica
3 Trabalho pedagógico	3.1 Acompanhamento do desempenho dos estudantes 3.2 Concepção e objetivos educacionais claros e assumidos pelo coletivo 3.3 Planejamento participativo 3.4 Professores e demais funcionários dedicados e envolvidos com a escola 3.5 Orientador ou coordenador pedagógico atuante 3.6 Práticas pedagógicas inclusivas 3.7 Alta expectativa geral com aprendizagem dos estudantes
4 Estudante e sua família	4.1 Envolvimentos da família e dos estudantes nas atividades escolares 4.2 Satisfação

Gostaríamos de ressaltar que a síntese elaborada neste estudo é referente às características que exercem efeito positivo no desempenho dos estudantes. Observamos que os fatores mais relevantes e evidentes nas escolas de bom desempenho são em sua maioria os que faltam nas escolas de baixo desempenho independente da rede a que a escola pertença.

Nos itens relacionados ao tamanho da escola com relação ao número de estudantes percebemos que a EE Verde possui um número de estudantes bem maior e mais freqüente do que a EE Amarela. A Infra-estrutura da EMEF Verde é inferior á infra-estrutura da EMEF Amarela e nem por isso os estudantes têm o menor desempenho. Isso pode indicar que o tamanho da escola e sua infra-estrutura não é um fator preponderante e sim a otimização dos recursos materiais para melhor funcionamento.

Em relação aos fatores externos tais como localização no bairro e vizinhança as duas escolas com maior desempenho na pesquisa a EE Verde e a EMEF Verde possuem características semelhantes. O que indica que o estudo sobre o efeito de lugar e vizinhança merecem ser aprofundados em outras pesquisas.

Com relação à liderança administrativa e pedagógica, na EE Verde está sob a responsabilidade do coordenador pedagógico e dos professores, o papel da diretora não fica muito em evidência. Na EMEF Verde aparentemente a liderança está nas mãos da diretora, mas, com um olhar mais atento percebemos que é a orientadora pedagógica, que faz a mediação entre as ousadas mudanças propostas pela diretora e os professores. A parceria na gestão parece ser essencial nesta escola. Sendo assim nesta pesquisa a atuação do orientador pedagógico e do coordenador pedagógico é um aspecto muito positivo.

Com relação à permanência dos professores por mais tempos na sala, somente na EMEF Amarela é vista como um fator negativo.

No grupo de fatores relacionados ao estudante e sua família observamos que o nível sócio-econômico dos estudantes ainda é um fator preponderante. Na EE Amarela e na EMEF Amarela, as duas escolas de menor desempenho no GERES, o nível sócio econômico exerce um efeito maior no desempenho dos estudantes do que na EMEF Verde e na EE Verde. Na nossa percepção isso se dá devido à somatória de fatores negativos presentes nas escolas amarelas que potencializam o efeito negativo do nível sócio-econômico sobre a aprendizagem dos estudantes, enquanto que a somatória de fatores positivos na EE Verde e na EMEF Verde, principalmente no

que diz respeito ao compromisso dos professores, metas comuns compartilhadas e assumidas por todos e ambiente amistoso, amenizam o efeito negativo do nível sócio-econômico.

Assim, se fosse para destacar algumas características absolutamente importantes nas escolas de melhor desempenho, destacaria o compromisso dos professores, metas comuns compartilhadas e assumidas por todos em um ambiente amistoso.

Portanto, para finalizar essa discussão gostaríamos de destacar que embora a EMEF Verde e a EE Verde tenham apresentado os melhores desempenhos no GERES e apresentado características semelhantes, isso não quer dizer que ali não haja problemas. No entanto, os planos de melhoria nestas escolas têm sido criados para enfrentar problemas graves que requeriam soluções criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 90 chegou, então, para nós educadores como um momento de grande desafio, com relação à avaliação da qualidade da educação, no país: integrar as contribuições críticas da década anterior e construir, no cotidiano, instrumentos que nos permitissem, não somente analisar o rendimento escolar, mas também compreender os processos de construção de desigualdades sociais, tendo em vista a busca de alternativas para sua superação.

Perceber o fracasso escolar como uma simples falta de condição do aluno em adquirir conhecimentos, é livrar-se de responsabilidades que cabe a toda a sociedade e a cada um que trabalha na escola, é aceitar que existem pessoas melhores, que a diferença é pretexto para encobrir fracassados. A escola não pode apresentar-se como mais uma instituição que contribui para a exclusão social, ela fracassa quando não consegue visualizar o que é importante e necessário para seu aluno dominar.

A questão da qualidade do ensino nos remete para muitos debates:

o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Em virtude da complexidade do ato educativo e da sua valorização, a avaliação da aprendizagem e dos desempenhos alcançados pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem é sem dúvida muito necessária e tem sido uma das experiências mais acumuladas na área de avaliação nos últimos anos. Porém, apesar da experiência acumulada neste aspecto da avaliação, a qualidade da educação que as escolas oferecem aos estudantes está ainda muito aquém do desejado, e a potencialidade da avaliação deve ir muito além de medir desempenhos.

Os sistemas de avaliação mais conhecidos como SIMAVE, SARESP e SAEB servem como medidas para indicar a situação da aprendizagem dos estudantes, são os primeiros passos dados para a construção de uma forma de avaliar a escola enquanto instituição. A avaliação da educação, como outras avaliações que se realizam nos sistemas educacionais, vêm se desenvolvendo e têm avançado muito em sua metodologia, porém ainda enfrenta o desafio de integrar métodos quantitativos e qualitativos. A avaliação da aprendizagem, por si só, não pode melhorar a qualidade do ensino, por mais rigorosa que ela seja. Este estudo teve essa pretensão,

dar um passo além no sentido de complementar os dados dos desempenhos medidos pelo projeto GERES.

Neste sentido, não se deve desconectar a importância da avaliação do desempenho de outros âmbitos, pois um sistema de avaliação baseado exclusivamente nos resultados de provas de aprendizagem é insuficiente para entender a ineficiência ou eficiência da escola, na medida em que ficam de fora outros fatores igualmente importantes. Juntas, essas diversas faces da avaliação se complementam para oferecer um leque de opções sobre aspectos potencialmente avaliáveis no nível das instituições escolares.

A escola é uma organização complexa, quem conhece sabe que cada uma visualiza e resolve seus problemas de maneira distinta da outra. Como entender essa realidade? Essa é sem dúvida a limitação dos métodos de avaliação quantitativos. Para Murillo et al. (2007), essa complexidade da escola deve ser analisada a partir de muitas variáveis, denominadas por ele de: variáveis de contexto/ entrada, variáveis de processo e variáveis de produto. Desta forma, as instituições escolares surgem como um campo muito importante que permite identificar fatores propriamente escolares que se encontram associados ao desempenho dos estudantes.

Sem dúvida, o projeto GERES 2005 é um avanço na construção de uma metodologia mais adequada de avaliação do desempenho das escolas, porém, nele também está presente a limitação da pesquisa quantitativa. O que percebemos neste projeto é que o método quantitativo não deu conta de explicar o que acontece nessas escolas. Mas, somente por ele foi possível localizar as quatro escolas aqui estudadas e visualizar o desempenho dos estudantes e da escola nas suas respectivas redes. Portanto os métodos quantitativos e qualitativos nos sistemas de avaliação da qualidade do ensino se complementam e ajudam a entender essa grande complexidade do processo educativo.

Esta pesquisa visa complementar o projeto GERES, é uma tentativa de juntar dados qualitativos ao quantitativo de uma mesma escola para entender o processo de construção do sucesso e do fracasso escolar, levando em conta o nível sócio-econômico como ponto de partida.

Como afirmamos no início deste estudo, o que deu origem ao problema agora investigado foi, por um lado a dificuldade de entender os resultados que os índices das avaliações externas apresentavam; por outro a crença de que no nível da escola, sem tirar a responsabilidade do Estado do seu dever constitucional, há ações que são de sua competência e que não são

realizadas, considerando que as escolas só podem melhorar por si mesmas nos aspectos dos quais ela tem controle.

Outro aspecto que também nos mobilizou para essa pesquisa foi o fato de ter percebido que, nos últimos dez anos, a maioria das pesquisas teve como foco a crítica às políticas neoliberais e seus efeitos. O que trouxe muitos avanços para a avaliação e grandes contribuições para o debate, mesmo porque os resultados destas políticas estão mostrando o seu efeito e ainda permanecem como temas importantes. Paralelo a essas críticas assistimos também a um avanço de políticas educacionais que se contrapõem a elas e que estão sendo avaliadas. Seus resultados começam a ser divulgados e merecem o mesmo esforço para o entendimento. O fato é que, antes, o problema era o acesso ao ensino, agora, é o acesso à educação de qualidade.

Partimos do pressuposto de que os índices das avaliações externas, se investigados qualitativamente, servem de referência para entendermos o que acontece nas escolas. Assim, neste estudo, os indicadores de desempenho das três ondas de testes de Leitura e Matemática do projeto GERES foram o ponto de partida para a localização das escolas. Foram quatro escolas pesquisadas: duas da rede municipal e duas da rede estadual, com melhor e pior desempenho nas redes. Com o objetivo de encontrar características que poderiam estar associadas ao desempenho dos estudantes no projeto GERES, pólo Campinas, partimos para a elaboração do problema investigado: “Quais características das escolas pesquisadas estão associadas ao desempenho dos estudantes no projeto GERES do pólo Campinas? A escola pode fazer diferença?”

Uma decisão metodológica foi pelo estudo de caso em escolas públicas com nível sócio-econômico abaixo da média. Para a coleta de dados, observamos as quatro escolas por mais de um ano. Nesse período, analisamos documentos e realizamos entrevistas coletivas com todos os segmentos da escola.

A primeira conclusão que tivemos neste estudo é de que o resultado da investigação qualitativa ratifica o que se obteve do ponto de vista quantitativo no projeto GERES. Neste caso, os dados quantitativos das escolas estão corretos, porque existem nas escolas com alto ganho e baixo ganho escolar características que confirmam o resultado obtido nos testes aplicados pelo projeto. Desta forma, as características encontradas nas escolas através da pesquisa qualitativa confirmam e justificam o desempenho obtido pelos estudantes na avaliação quantitativa do projeto GERES.

Outro aspecto é que, devido à complexidade das escolas e do fenômeno educativo, devemos considerar que não há uma ou várias práticas escolares, nem uma lista de características

universalmente aceitas que, se aplicadas em todas as escolas, garanta seu sucesso. Neste sentido devemos também levar em conta que além do nível sócio-econômico, há outras variáveis, não menos importantes, que, se associadas ao nível sócio-econômico e aos métodos quantitativos, poderão melhorar a metodologia da qualificação das escolas.

Desta forma, a pesquisa revela que as escolas são organizações complexas e segue cada uma o seu caminho para a busca da qualidade do ensino, em face de padrões elevados de aprendizagem sem deixar que nenhum aluno fique para trás. Significa definir objetivos altos para a escola e padrões individuais elevados, amparada pela certeza de que todo aluno é capaz de ter um bom desempenho – respeitando, é claro, sua trajetória particular de vida. Em geral, as duas escolas de menor desempenho têm expectativa baixa em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, fazendo com que eles fiquem presos a essa situação, provavelmente com outros colegas de resultados ruins. Portanto apesar da sua complexidade, a escola, através da qualidade negociada, deve estabelecer padrões altos de qualidade compartilhando com todos os envolvidos - família, alunos, funcionários, professores - os problemas e as demandas necessárias para a conquista da qualidade do ensino que ela oferece. Não resta dúvida, o ensino público gratuito de qualidade tem de ser uma meta em busca da universalização do acesso.

Da análise das quatro escolas estudadas foi possível extrair alguns exemplos de boas práticas, nas escolas de melhor desempenho, que merecem destaque, tais como o compromisso dos professores, metas comuns compartilhadas e assumidas por todos e um ambiente amistoso. Sobre o envolvimento ativo e positivo dos professores, destacamos, em primeiro lugar, que o êxito das melhorias depende em grande parte do trabalho que eles realizam. A cultura escolar do trabalho em equipe supõe, de certa forma, um modo diferente de atuar e educar. Portanto, a satisfação, o trabalho em equipe, as boas relações no ambiente de trabalho é, sem dúvida, o motor que, de algum modo, expande seus efeitos para toda comunidade escolar.

Uma das melhores lições aprendidas neste estudo foi o fato de revelar que a melhoria da qualidade do ensino é possível e desejável e que algumas características presentes nas escolas com melhores desempenhos nas avaliações GERES podem servir como exemplo de boas práticas. Mas, acima de tudo e o mais importante foi saber que o êxito dessas escolas é fruto de um esforço coletivo com muita capacidade de querer aprender, rever e aperfeiçoar o que fazem. Atores externos podem e devem ajudar, mas sem a participação da comunidade escolar pouco se pode fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

AUSTIN, G. R.; REYNOLDS, D. Managing for improved school effectiveness; an international survey. **School Organization**, 1990.

BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

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

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. "Reprodução". In: **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

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

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. et al. **School Social System and Student Achievement: School Make a Difference**. New York: Praeger, 1979.

CASTEJÓN, J. L. **Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores**. Alicante: Editorial Club Universitario, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed: 2000.

COLEMAN, J. S.; et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: US Government Printing Office, 1966.

COSCARELLI, C. V.; SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Matrizes de referência em leitura**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

COTTON, K. **Effective schooling practices: a research synthesis**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1995.

CREEMERS, B. **The effective classroom**. London: Cassell, 1994.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**. Campinas [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 505-513. ISSN. doi: 10.1590/S1414-40772007000300007.

DELORS, J. (org.) **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

EDMONDS, R. Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p.25-53, jan./abr. 2000.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C; SOARES, T. M. **O efeito-escola e a mudança - dá para mudar?** 2003. Disponível em: <<http://www.rinace.net>>. Acesso em 20 maio 2009.

FRANCO, C; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2008, vol.16, n.61, pp. 625-637. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362008000400008.

FRANCO, C.; et al. Projeto pedagógico de escola promove eficácia e equidade em educação?. **Revista Undime-RJ**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2000.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education, Reston, Virginia**, n. 38, 2002. In press.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Cortez, 1995.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCOULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FUENTES, A. **Procesos funcionales y eficacia de la escuela**. Un modelo causal. Madrid: Universidad Complutense, 1986.

FULAN, M. **Change forces**. Probing the depths of educational reform. Londres: Falmer Press, 1993.

GANDIN, D. **Temas para um projeto político pedagógico**. São Paulo: Vozes, 2001.

GARRIJO, S. **Construção de uma alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltória de Dados (DEA)**. Campinas: [s.n.], 2005.

GÓMEZ DACAL, G. **Los determinantes de la productividad de la enseñanza**. Tese de doutorado inédita, Universidade de Barcelona. 1989.

GRAY, J. et al. (Eds.) **Merging Traditions: The future of research on School Effectiveness and School Improvement**. London: Cassell, 1999.

HOPKINS, D. The international School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. **School Organization**, 1990.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. **School improvement in an era of change**. Londres: Cassell, 1994.

HOPKINS, D.; LAGERWIJ, N. La base de conocimientos de mejora de la escuela. In: D. Reynolds et al., **Las escuelas eficaces**. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana-Aula XXI, 1997.

LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. The organizations of effective secondary schools. **Review of Research in Education**, Washington, DC, p. 171-267, 1993.

LEE, V., FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study. Trabalho apresentado na 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. 2004.

LEVINE, D.; LEZOTTE, L. **Unusually Effective Schools: A Review and Análisis of research and Practice**. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development, 1990.

LEZOTTE, L. School Improvement based on the Effective Schools Research. **International Journal of Educational Research**, 1990.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia Radical_Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAYER, D. P.; MULLENS, J. E.; MOORE, M. T. **Monitoring school quality: an indicators report**, NCES 2001-030. Washington: Department of Education, 2000.

MENEZES-FILHO, N.; PAZELLO, E. **Does money in schools matter?:** evaluating the effects of a funding reform on wages and test scores in Brazil. Rio de Janeiro: PREAL, 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org/FIE/pdf/FUNDEF%20BRASIL.pdf>>. Acesso em abr 2007.

LÜDKE, M. A profissionalização no magistério vista em duas perspectivas. **Educação brasileira**, São Paulo: v. 21, n. 42, jan./jun., 1999.

MESQUITA, L.K., FRANCO, C.; MACHADO, T. Projeto GERES / 2005: Novos Indicadores para Construção e Interpretação da Escala de Proficiência. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 5(2e), pp. 153-182. 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art11.pdf>>. Acesso em 02 mai 2009.

MILLAN, M. **La eficacia en la educación escolar**. Tesis doctoral inédita, Facultad de filosofía y Letras, Universidade de Valencia, 1978.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, F.J.; BARRIO, R.; BRIOSO, M.J.; HERNÁNDEZ, M.L.; PÉREZ-ALBO, M.J. Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. **Revista Española de Pedagogía**. 218 p. p.68-84, 2001.

MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D.; ECOB, R. **School matters: The junior years**. Somerset: Open Books, 1988.

MURILLO, F. J. et.al. **A Qualificação da Escola – um novo enfoque**. Trad: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MURILLO, F. J., et al. **La dirección escolar: análisis e investigación**. Madrid: CIDE, 1999.

OECD. **Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000**. Paris, 2004.

OECD. **Pisa 2000: first results**. Paris, 2001.

OLIVEIRA, L. H. G. As Habilidades em Leitura Desenvolvidas pelos Alunos das Escolas Municipais do Rio de Janeiro: um Estudo a Partir dos Dados da Pesquisa GERES - 2005. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12.pdf>>. Acesso em mai 2009.

OLIVEIRA, M. L. K.; et al. **Projeto GERES / 2005: Novos Indicadores para Construção e Interpretação da Escala de Proficiência**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art11.pdf>>. Acesso em mai 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Atica, 2008.

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

PERRENOUD, P. **A pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**, v.2. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escola no ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIACENTINI, M. T. **Eficiente, eficaz e efetivo**. 2009. Disponível em: <<http://www.kplus.cosmo.com.br>>. Acesso em 20 mai 2009.

QUEIROZ, L. C.; KOSLINSKI, M. C. **Efeito metrópole e acesso às oportunidade educacionais**. 2008. Disponível em: <http://web.observatoriodasmetrololes.net/index.php?option=com_content&view=article&id=689&Itemid=82&layout=default>. Acesso em out 2009.

REYNOLDS, D. Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. En C. Dimmock (Ed.). **School-based management and school effectiveness**. London: Routledge, 1993.

REYNOLDS, D. et al. **Advances in school effectiveness research and practice**. Londres: Pergamon Press, 1994.

REYNOLDS, D. et al. **Making good schools**. Linking school effectiveness and school improvement. Londres: Routledge, 1996.

REYNOLDS, D.; HOPKINS, D.; STOOL, L. Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. **School Effectiveness and Scholl Improvement**, 1993.

REYNOLDS, D.; STOOL, L. La fusion de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. In: D. Reynolds et al. **Las escuelas eficaces**. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1997.

ROBERTSON, P.; SAMMONS, P. **Improving school effectiveness: a project in progress**. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Memphis, Tennessee, 1997.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. **Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de E.G.B.** Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UNED, 1991.

RUTTER, M.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J.; MAUGHAN, B. **Fifteen thousand hours.** London: Open Books, 1979.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research.** London: Office for Standards in Education OFSTED, 1995.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. Educação Brasileira. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.** Brasília, ano IV, n. 9, p. 8-27, jul./dez. 1995.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice.** O Social e o Político da Pós- Modernidade. Ed Cortez, São Paulo, 1996.

SCHEERENS, J. **Effective schooling: research, theory and practice.** London: Cassell, 1992.

SILVA, H. L. **Escola Cidadã: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes.** 2. ed. Trad. Maria Helena Albarran. São Paulo: Centauro, 1976.

SOARES, F. Não basta estar na escola, é preciso aprender. **Jornal da FUNDEP**, nº 46. Belo Horizonte, setembro, 2008.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. Desigualdades raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

STOLL, L.; FINK, D. **Para cambiar nuestras escuelas.** Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro, 1999.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. **Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects.** Nueva York: Teachers College Press, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1997.

THURLER, M. G. **A eficácia das escolas.** 2007. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=008 ->. Acesso em mai 2008.

TOWNSEND, T. **What makes schools effective?** A comparison between school communities in Australia and the USA. School Effectiveness and School Improvement, 1997.

VEIGA, I. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jun 2009.

VELZEN, W. **Making school improvement work**. Leuven: ACCO, 1985.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In. FREITAS, Luis Carlos. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a critica**. Florianópolis: Insular, 2002.

ANEXOS

ANEXO I: PROJETO DE PESQUISA

MARIA APARECIDA RODRIGUES CANGUSSU

CONTEXTOS ESCOLARES E DESEMPENHOS DOS ESTUDANTES NA PESQUISA GERES, DO PÓLO CAMPINAS: O QUE HÁ DE COMUM E DE CONTRADITÓRIO?

Projeto de Pesquisa, apresentado como exigência do processo seletivo de doutorado, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a área de Concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores da universidade Estadual de Campinas.

Universidade Estadual de Campinas

2005

1. TÍTULO DO PROJETO

Contextos escolares e desempenhos dos estudantes na pesquisa GERES, do Pólo Campinas: o que há de comum e de contraditório?

2. ORIENTADORA

Maria Márcia Sigrist Malavazi

3. LINHA DE PESQUISA

Avaliação da Aprendizagem e do currículo

4. ÁREA TEMÁTICA

Ensino Avaliação e Formação de Professores

5. INTRODUÇÃO

Pensar a avaliação no atual contexto educacional, se faz necessário pensá-la no interior do projeto político-pedagógico da escola com vistas a responder às necessidades da sociedade. Entretanto isso requer, também, percebê-la como um instrumento que permite interpretar a realidade sócio-cultural na qual a escola se insere.

À luz da sociologia, pode-se dizer que, grandes teóricos tais como: Mariano Enguita, 1989, Bourdieu e Passeron, 1975, Michel Foucault, 1998 Jurjo Santomé, 1995, têm como tema central os mecanismos pelos quais a educação ou mais concretamente a escola, contribui para a reprodução de uma sociedade de classes, mantendo de forma dissimulada a exclusão. Naturalmente eles têm muita coisa a separá-los e são essas diferenças que permite a riqueza da leitura da realidade. De uma forma ou de outra, esses estudos mostram a contribuição específica e decisiva da educação para a reprodução da desigualdade. Segundo dicionário de sociologia, a reprodução consiste na sua capacidade de manipulação das consciências, na acepção sociológica esse conceito deve-se a Marx.

Os processos econômicos qualificados por Marx como processos de reprodução simples são caracterizados pela constância da produção e pela estabilidade das relações de produção: os indivíduos são substituídos ao longo do tempo, mas o sistema se reproduz de forma idêntica. Um processo é chamado de reprodução ampliada, segundo Marx, quando a produção é crescente, mas a organização econômica ou, na linguagem de Marx, as relações de produção permanecem estáveis: a produção aumenta, mas as relações entre as classes assim como as relações dos indivíduos no interior das classes permanecem constantes (BOUDON; BOURICAUD, 1993).

Em Bourdieu e Passeron 1975, os processos culturais ficam em evidência, para esses, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes. Ela se limita ao usar um código de transmissão cultural, no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses, no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas. Sobre o exame afirmam que ele não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Michel Foucault 1998, contribui com a análise histórica sobre a questão do poder, o poder na sua visão não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. Dentre outras questões do poder podemos destacar a avaliação. Segundo ele o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, permite qualificar, classificar e punir. É altamente ritualizado combinando cerimônia do poder e a forma de experiência numa demonstração de força e estabelecimento da verdade, onde superpõe as relações de poder e saber. Percebe-se em Foucault, como tema central a questão do poder nas sociedades capitalistas, sua natureza, seu exercício em instituições, sua relação com a produção e reprodução para manter a hegemonia das classes dominantes. Com Enguita 1989, aprendemos que a escola é o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através da avaliação tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. A escola é um lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas, a avaliação é de fato um mecanismo onipresente no cotidiano das salas de aula, pois tem lugar formal e informal. Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado. Preparando assim o aluno para o mundo do trabalho. Uma contribuição de Enguita para mim em particular, foi mostrar algumas fórmulas inequivocadamente consideradas progressistas, tais

como a chamada avaliação contínua, que, na realidade, são instrumentos de dois gumes. A avaliação contínua busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final, no período total de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se da exigência da escola, como acontece no exame tradicional, a avaliação contínua força o estudante a confirmar a todo instante que figura entre os escolhidos do professor e até mesmo do sistema capitalista. Dito de forma breve a avaliação contínua é o controle permanente.

Essas questões mais uma vez nos lembram a importância do olhar crítico, muitas vezes, por trás de um discurso progressista se esconde o controle o autoritarismo e a opressão. Santomé 1995, através da sua teoria nos alerta para uma reflexão em torno do que é vivenciado, uma vez que para ele o vivido tem muito mais força do que aquilo que é simplesmente ouvido. Vale dizer que as crenças os valores vivenciados na prática ainda que não explicitados, é que são na verdade, apreendidos e incorporados ao modo de viver de cada um. Todas as regras, rituais e padrões de conduta presentes na rotina da escola, na sua organização e funcionamento precisam, pois, passar por um amplo processo de crítica, de tal modo que esse “currículo oculto” não comprometa o que se pretende realizar em sala de aula. É necessário também analisar a rotina da sala de aula, pois, subjacente à aprendizagem de conteúdos e habilidades, há uma prática permeada de valores e normas. Esse currículo oculto, ou melhor não reconhecido, na verdade permeia todo o trabalho da escola.

O que se pode observar após uma reflexão sobre esses teóricos é que a educação e a escola têm um importante papel na reprodução das relações sociais de produção, ocupando um lugar central nesse processo de manutenção da divisão social do trabalho: num pólo o trabalho mental e no outro o trabalho manual.

Acreditando na escola como um espaço rico de novas possibilidades, observamos que ela não apenas reproduz, “se ela é expressão do domínio de classes, é porque antes de mais nada é expressão da luta de classe” (CURY, 1987). Um movimento entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência. Portanto a grande contribuição desses teóricos e mais especificamente de Bourdieu foi desmistificar a escola como um espaço neutro e seu corolário foi mostrar as possibilidades desta instituição. “A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (SNYDERS,1977). Assim como ela se transformou em um instrumento de opressão também poderá se tornar um instrumento de

emancipação. Através da consciência dos educadores, educandos e comunidade escolar, muitas brechas criadas pela contradição do próprio sistema capitalista poderão ser ocupadas.

Quanto mais as forças progressistas comprometidas com a democratização da sociedade vislumbram a possibilidade de assumir a direção do Estado brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a alternativas demarcadas pela transparência e, portanto, pelo exercício efetivo da democracia. (FRIGOTTO, 1999).

Outro aspecto que também se torna relevante para desvelar a realidade do trabalho pedagógico é o movimento sindical que coloca a categoria trabalho no centro das discussões pedagógicas, organizados os professores começam a despertar para uma análise crítica das relações entre educação e sociedade, entre escola e organização da produção, entre ideologias dominantes e as políticas governamentais. Cultivar as análises sobre essas relações globais tão estreitas entre educação e sociedade tem sido um dos grandes procedimentos formadores dos professores da educação básica.

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de fazer justiça com as próprias mãos e promover a equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e sociedade. Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva. Nesse processo cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais (FREITAS, 2002).

No despertar da consciência, os professores começam a questionar sua prática, suas concepções de educação, os assuntos da sala de aula tomam uma outra dimensão. A escola em seu cotidiano passa a ter maior importância e atenção. Voltar o olhar para essa instituição, para a prática que reconstruiu e onde se constroem como humanos, parece ser uma consequência da ampliação da consciência dos direitos. Não é um recuo, é um avanço político na medida em que se percebe os vínculos estreitos da escola e da prática pedagógica com as relações sociais e as estruturas de poder em que elas acontecem.

Deste novo olhar, surge a compreensão de que a escola instituição social onde trabalhamos é um espaço de direitos, não somente nossos mas dos educandos, das crianças e adolescentes, filhos dos trabalhadores e dos jovens adultos que não tiveram oportunidades de estudarem na época adequada

Nesta luta a efetiva democratização da escola pública unitária, de todos os processos de formação técnico-profissional e dos meios de comunicação social não pode mais ser postergada. Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania concretamente possa desenvolver-se e constituir-se para a grande maioria da população brasileira (FRIGOTTO, 1999).

Que autonomia o professor tem para definir a função social e cultural da escola? Que função a escola deverá cumprir? A escola que construímos com nossa prática é uma instituição para inclusão? Porque ainda se vê com normalidade esse caráter seletivo da escola? Se somos iguais em direitos, porque há discriminação, insucesso e exclusão? O ambiente escolar está preparado para lidar com as diferenças? Que tipo de educação para qual sociedade? A quais interesses o sistema de avaliação atende? A escola pode fazer diferença na história escolar de seus alunos? Cada um desses aspectos merece nosso empenho, se pensarmos que não basta apenas a garantia de acesso e permanência das crianças e jovens na escola, mas acima de tudo o direito a uma escola pública gratuita, democrática e de qualidade para todos e principalmente para aqueles que sempre foram excluídos dos seus direitos.

6 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA

No mestrado fiz uma pesquisa onde tinha como foco principal refletir sobre os limites e avanços encontrados pelos professores ao escolherem o ciclo e a progressão continuada, o estudo foi realizado em uma escola pública estadual da cidade de Machado – MG concluído em 2001. Ao aprofundar o olhar para a escola, pude perceber que a escolha por ciclo ou série está diretamente ligada à concepção de educação, espaço, tempo e conseqüentemente a uma visão de mundo e que a implantação da progressão continuada e dos ciclos embora de forma inadequada, foi um avanço na medida em que, revelou a face oculta da escola. O que se observa é que o insucesso escolar e a avaliação passaram a ocupar maior espaço nos debates sobre educação, os alunos que antes eram expulsos da escola pela reprovação estão lá denunciando a escola que temos. Além desses aspectos pude perceber que, algumas escolas, sem desresponsabilizar o Estado de seu dever tem feito a diferença na vida dos alunos oriundos de classes sociais menos privilegiadas.

Apesar do atraso o Brasil está quase conseguindo vencer o desafio de colocar as crianças nas escolas públicas, mas surge um novo desafio, ainda não temos garantia do sucesso escolar

destas crianças, estamos percebendo, que não basta apenas garantir o acesso e permanência destas crianças na escola é preciso saber se elas estão tendo acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, já que este é um patrimônio de toda a humanidade. Como este trabalho educacional está sendo avaliado? Os modelos das avaliações externas, têm dado conta de oferecer dados para conhecer o que acontece dentro da escola? Desta forma além dos fatores políticos e econômicos é preciso colocar a avaliação no centro das questões educacionais. Que transformações na avaliação acreditamos ser possíveis e desejáveis nos limites de uma sociedade capitalista? Quais concepções e usos da avaliação estão presentes na escola? O que pretende a escola ao fazer a avaliação dos seus alunos? Julga indispensável avaliar? Qual o parâmetro de qualidade? Quais elementos se encontram com maior frequência nas escolas que são eficazes para todos os seus alunos? Esses e muitos outros são problemas que professores e escolas estão se deparando. A questão de conhecer as características de uma escola pública eficaz e de saber em que e como são avaliadas, torna fundamental na medida em que, as pesquisas nesta área no Brasil são numericamente insuficientes para que se possa contribuir na construção de um marco para um bom ensino.

Portanto, partindo deste pressuposto vemos que cada vez mais a avaliação da aprendizagem precisa ser cuidadosamente monitorada. Isso significa que não podemos ficar com uma visão ingênua de apenas pensar, se estamos avaliando de modo certo ou errado, se a nossa escola foi bem ou mal na avaliação externa (SAEB, SIMAVE, SARESP), se treinamos nossos alunos para se darem bem nas provas, mas acima de tudo perceber que seu papel, instrumentos e meios utilizados dependem das demandas e necessidades de cada momento histórico. A avaliação escolar é uma questão muito séria e tem raízes político-pedagógicas profundas. O fenômeno avaliativo não é neutro, ele ocorre no cotidiano da escola no interior da sala de aula e se orienta por determinadas concepções de homem, de sociedade, de cultura e de educação.

Curiosamente, ao mesmo tempo em que se assiste a uma degradação das condições de trabalho e de carreira do professor, se continua a confiar a ele e à educação a missão de formar o futuro cidadão. O exercício da avaliação pode ser um poderoso auxiliar para esclarecer o significado e as implicações dessa missão, não só para o professor, mas para todos os setores da sociedade necessariamente nela envolvidos. (LÜDKE, 2001).

Desta forma o que se percebe é que a avaliação para uma aprendizagem significativa, ainda continua sendo um nó que os educadores estão tentando desatar. “O insucesso escolar constitui, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida.”³⁹ Daí a preocupação em pesquisar esse assunto, já que, o mesmo também faz parte das minhas inquietações sobre a importância da escola pública para aqueles que tem nela a única oportunidade de acesso ao conhecimento. Surge da necessidade de substituir na escola pública, a cultura do fracasso e da exclusão, pela cultura do sucesso e da inclusão.

Partindo deste pressuposto, pretendo nesta pesquisa saber quais são os limites e possibilidades das escolas no sentido de fazer alguma diferença na aprendizagem e no desempenho escolar de seus alunos.

Questões norteadoras: É possível uma escola eficaz para os menos favorecidos numa sociedade capitalista? A escola pública tem a capacidade de enfrentar e reverter a influência negativa do contexto sócio-econômico? Quais são os elementos que fazem com que os alunos de uma escola pública tenham melhores rendimentos acadêmicos outras? O que os dados gerados pelo Projeto GERES/Campinas⁴⁰ pode revelar sobre as escolas mais e menos eficientes no desempenho dos alunos?

Problema principal: quais características das escolas pesquisadas estão associadas ao desempenho dos estudantes no projeto GERES do pólo Campinas? Campinas?

7 OBJETIVOS DA PESQUISA

7.1 Geral: identificar características escolares que se encontram associadas ao desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações GERES do pólo Campinas, verificando o que há de comum e de contraditório nas quatro escolas pesquisadas.

7.2 Específicos

- Localizar, conhecer, analisar e comparar o desempenho escolar dos alunos de escolas públicas consideradas eficazes pelo banco de dados GERES/Unicamp/Campinas;

³⁹ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

⁴⁰ Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005

- Conhecer os elementos que se encontram com maior freqüência nas escolas públicas de uma mesma rede em que os alunos tiveram maior e menor ganho escolar no GERES
- Contribuir no avanço nas pesquisas de avaliação da escola no sentido de juntar dados qualitativo ao quantitativos

8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, um problema da vida prática” (MINAYO, 1995).

Para os teóricos da teoria da reprodução, tendo como seu principal representante Bourdieu, o sistema escolar tem uma função de reprodução do sistema social geral e de suas desigualdades. A escola é um sistema de classificação dos indivíduos e perpetua, assim, a divisão da sociedade em classes, contribuindo para manter as desigualdades. Conhecemos a importância que tiveram essas teorias, já que desencadearam, tanto no campo político, quanto no campo sindical, um debate sem fim e sem fronteiras, sobre o papel da mudança que a escola podia ou não desempenhar na transformação da sociedade. Outro fator desencadeante das grandes questões entre escola e sociedade, foi a publicação do relatório Coleman em 1966.

Esse relatório diz Forquin, 1995, mostrava que a seleção escolar era homotética da classificação social, mas negava que a escola desempenhasse um papel ativo nessa classificação, tendendo a provar que as características das escolas para negros eram idênticas às das escolas para brancos e que, por conseguinte, a igualdade de oportunidades era respeitada no sistema educacional americano. O fato é que o resultado excessivamente negativo para a escola colocou em questão o seu resultado já que por questões metodológicas os estudos que tinham este foco ignoravam os processos internos à escola. O que sabemos sobre as escolas?

É como se o processo da educação tivesse sido tratado como a caixa preta cuja análise fosse deliberadamente, evitada; com efeito, o que interessa é o estudo da entrada e da saída. Coloca-se, na entrada do sistema, variáveis “input” (sexo, idade, CSP dos pais, origem étnica); e obtém-se à saída, fracasso escolar, evasão, de modo que “o filho exercerá o ofício do pai” e assim a desigualdade se reproduz. Mas não se vê como essa reprodução se fabrica no interior da “caixa”, isto é, na escola (FORQUIN, 1995, p. 305).

Embora concordamos que a desigualdade social é reproduzida pela escola, não se chega de fato a tocar na questão, de saber qual é o processo da construção dessa desigualdade. O que se percebe, a partir da linha de pesquisa conhecida como Escola Eficaz é de ao voltar-se para o estudo de fenômenos específicos da escola a possibilidade de dialetizar com as teorias macrosociológicas esses fenômenos. Trata-se de tornar visível o que era invisível, assim, o trabalho pedagógico, como as estratégias de escolarização tornam-se importantes objetos de análise.

Existem a nível internacional um grande número de pesquisas sobre eficácia escolar, como por exemplo o livro *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research* de Samons e outros, considerado um clássico. O relatório *Monitoring school quality: na indicators report* produzido pelo Nacional Center for Education Statistics⁴¹ e os dados destas pesquisas revelaram que o desempenho escolar dos alunos está fortemente vinculado a uma rede complexa de fatores. Desta forma, para não cair nas armadilhas do sistema neoliberal, ao verificar as características das escolas eficazes, tomarei como pressuposto a visão da escola como uma organização educativa complexa.

A escola pública democrática é uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria (AFONSO, 2003, p. 43).

No cenário internacional as pesquisas sobre escola eficaz já estão bem consolidadas e vêm apontando alguns fatores escolares promotores de eficácia, mas uma das maiores dificuldades de acesso aos resultados é o fato dos trabalhos nesta linha terem sido realizadas na Europa e nos Estados Unidos, infelizmente praticamente todas as referências bibliográficas encontram-se em outras línguas, principalmente em inglês, tornando um dificultador de acesso direto à sua fonte. No entanto alguns trabalhos em espanhol já começam a ser publicados como os artigos da revista REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación⁴². E em português o texto de Guiomar Namó de Mello, *Escola eficazes: uma tentativa de síntese*, que se encontra no livro *Cidadania e Competitividade*. Outro trabalho também de muita

⁴¹Disponível: <http://nces.ed.gov/pubsearch/index.asp>

⁴² <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol11n1/Murillo.pdf>

importância foi uma publicação do Grupo de Avaliação e Medidas educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Mais recentemente a publicação de uma revisão de literatura sobre escola eficaz e os questionários do GERES pela equipe do pólo Rio de Janeiro.⁴³ Nesta revisão os autores evidenciam a importância do referencial teórico proposto pela literatura especializada e a necessidade de incorporação de questões específicas sobre a realidade brasileira, o que tentarei fazer nesta pesquisa.

Acreditando que as escolas através de suas práticas e políticas internas, podem modificar concretamente a aprendizagem dos seus alunos, principalmente daqueles de origem sócio-econômicas menos favorecidos, estou analisando o banco de dados do GERES/Campinas buscando identificar escolas que vêm se destacando nos primeiros resultados, o objetivo de conhecer através dos dados o desempenho não têm nenhuma pretensão de comparar no sentido de ranquear, mas de conhecer suas características. Após identificação destas escolas, pretendo observar o seu cotidiano.

A presente pesquisa será feita através de estudo de caso, tomando-se por base a abordagem qualitativa e quantitativa num processo dialético entre o micro e o macro. A abordagem escolhida foi em decorrência do tema e dos objetivos do trabalho, e por achar que a abordagem qualitativa e a quantitativa se complementam e poderão apontar as respostas ou descobrir novas questões, a partir das perguntas inicialmente levantadas. Colocarei como tarefa central desta pesquisa, a compreensão da realidade humana vivida socialmente e o significado como o conceito central da investigação.

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1986).

Com o intuito de apenas sinalizar no plano prático como isso pode ocorrer, seguirei não de forma linear, algumas estratégias: O Tema que estou investigando: Escola Eficaz e Avaliação da Aprendizagem, surgiu da minha experiência e das minhas angústias, tanto como aluna como

⁴³ Disponível: www.game@fae.ufmg.br

pedagoga no ensino fundamental da escola pública em Minas Gerais. O que parece estar posto após muita leitura no mestrado e agora no doutorado e muitas reflexões sobre a prática, percebo que de uma autonomia decretada, atuando nas contradições do sistema neoliberal, professores juntamente com outros funcionários e a direção assumiram a proposta de construir uma autonomia local, criando alternativas no cotidiano escolar para solução dos desafios encontrados na construção de uma Escola Eficaz. Não é tarefa fácil, já dizia Fazenda 1999, com relação a estas pesquisas onde estamos envolvidos, que os medos são muitos, entretanto quanto maior o medo, melhor o desafio. Este trabalho tem esse desafio, parte da hipótese de que existem escolas públicas fazendo diferença na vida de seus alunos, que de alguma forma algumas escolas através do trabalho coletivo, sem desresponsabilizar o estado da sua obrigação, tem tido a capacidade de enfrentar e reverter a influência negativa do contexto sócio-econômico, enfim acredito que estudantes pobres, que escolas públicas também podem ter bons resultados.

Partindo do pressuposto de que o problema a ser investigado, compreende uma ação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social dos envolvidos, entre o pensamento e a base material e ainda sua complexidade, especificidade e diferenciação, trabalharei com as categorias: Complexidade, flexibilidade/controle, ensino/aprendizagem, habilidades/conteúdos, progressão /retenção, aprovação/reprovação, teoria/prática, tradição/ inovação pedagógica, individual/coletivo, institucional/legal, inclusão/exclusão, sucesso/fracasso, formal/informal, qualidade/qualidade negociada, regulação/ contra regulação, avaliação externa/ avaliação interna e escola eficaz.

9 COLETA DE DADOS

Considero que os melhores meios para mudar tradições docentes de longa trajetória são aquelas que começam por baixo. Ou seja, as reformas que têm mais possibilidades de serem bem sucedidas são aquelas incorporadas pelos sujeitos atuantes na realidade cotidiana. Neste trabalho além de observar todas as características da escola, priorizarei as que se apresentarem com maior frequência nos documentos e na observação da prática no cotidiano escolar.

A pesquisa inclui a observação participante, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas em grupo. Através da observação pretendo obter uma visão do cotidiano da escola, buscando informações para a maioria dos construtos, desde a infra-estrutura como o clima da

escola, liderança administrativa e liderança pedagógica. A utilização da pesquisa documental tem como objetivo a obtenção de dados de itens que não podem ser alcançados pela observação, como o nível sócio-econômico e outros. Para tanto as duas escolas escolhidas, serão visitadas no mínimo três meses no segundo semestre de 2007, na tentativa de coletar o maior número de informação possível, além da observação pretendo entender quais usos foram feitos dos resultados da avaliação do projeto GERES nestas escolas.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica.** In: ESTEBAN, Maria Tereza (org). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série cultura, memória e currículo).
2. BOUDON R. & BOURRICAUD. **Dicionário Crítico de Sociologia.** São Paulo: Ática, 1993.
3. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução;** elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
4. CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1987.
5. ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artmed, 1989.
6. FAZENDA, Ivani. Org. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1999.
7. FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação – dez anos de pesquisa** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
8. FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educ. Soc., set 2002, vol.23, nº. 80, p.299-325. ISSN 0101 – 7330.
9. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1999.
10. FOUCAULT, T. M. **Vigiar e Punir:** história das violências nas prisões. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
11. LÜDKE, Menga. **Evoluções em Avaliação.** In: Franco, Creso. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
12. MARX, Karl & Engels. **A Ideologia Alemã.** Trad. José Carlos Brunie; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

13. MELLO, Guiomar Namor de. Cidadania e Competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo, Cortez: 1998.
14. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
15. SANTOMÉ Torres, J. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.
16. SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

ANEXO II: QUESTÕES DETONADORAS DAS ENTREVISTAS

➤ Pesquisadora

Sou doutoranda da faculdade de educação da Unicamp e estou fazendo uma pesquisa em quatro escolas da rede estadual e municipal que estão participando do projeto GERES- nessa avaliação os mesmos alunos estão sendo avaliados em leitura e matemática do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, verifica através de testes o que os alunos estão aprendendo nesse período escolar. E os resultados vêm revelando que em algumas escolas os alunos estão obtendo um bom desempenho nas provas e em outras não. O objetivo da minha pesquisa é conhecer os elementos que na visão da comunidade escolar (pais, alunos, professores e gestão) podem estar interferindo nesses resultados.

- **Questão 01:** A que se deve segundo o ponto de vista de vocês o desempenho dos alunos dessa escola na avaliação do GERES? Quais são os fatores que, na visão de vocês estão interferindo no resultado do GERES?

Pergunta feita com o objetivo de verificar os fatores, que na visão do grupo estão associadas ao desempenho dos alunos da escola no GERES

- **Questão 02:** Na visão de vocês, por que os alunos de uma escola têm desempenho melhor do que de outra? A que vocês atribuem esse resultado diferente numa mesma rede?

Pergunta feita com o objetivo de entender as representações sobre a qualidade do ensino da escola em relação às outras escolas da mesma rede.

- **Questão03:** Como vocês caracterizam esta escola?

Questão importante para conhecer as características mais marcantes de cada escola, na visão de cada grupo.

Obs: as questões foram adaptadas para cada grupo entrevistado

ANEXO III: QUESTÕES SURGIDAS DURANTE A ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

➤ Objetivos

1. Qual é o objetivo principal da escola?
2. A escola tem considerado como objetivo o aumento do envolvimento dos alunos com sua própria aprendizagem, ou esse assunto a escola acha que deve ser tratado com a família?
3. Os objetivos gerais pretendidos no PPP da escola estão sendo contemplados nos planos de curso e de aula? Como a escola faz esse acompanhamento?
4. O que a escola tem feito para mudar a organização dos alunos nos grupos, na organização e diversificação curricular, revisão dos planejamentos, organização do tempo e espaço de aprendizagem?
5. Os pais tem comprometimento com a escola? Como acontece esse envolvimento? conselhos atividades que a escola promove como festas, reuniões p informação do desempenho dos alunos? Qual deles eles envolvem mais?
6. Acredita que os professores dessa escola estão de fato envolvidos e comprometidos com o projeto de melhora da escola? Os professores tem comprometido com o objetivo de planejar, coordenar e avaliar medidas de atenção a diversidade adequadas a cada situação de aprendizagem dos alunos? Eles concordam com as mudanças que em sendo realizadas?

➤ Avaliação

1. Como se avaliam? Que instrumentos de avaliação se utilizam para determinar o grau de consecução dos objetivos e metas?
2. Os programas de mudanças que se tem realizado na escola quais são avaliados? Os professores são informados do resultado da avaliação?
3. Fala se muito em reforço na aprendizagem dos alunos e com os professores tem previsto alguma formação? Quem prevê? Que tipo de formação são priorizadas?

➤ **Currículo**

1. Existe um planejamento curricular geral escrito em forma de doc que serve de referência para a rede? Ao elaborar o plano de aula ele é levado em conta? Existe algum sistema na escola que garante que os professores aplicam o que planejam?
2. Que tipo de material são utilizados na diversificação das atividades em sala de aula? Há diferenças entre os grupos? Como são agrupados? Como se assegura que o professor está trabalhando com uma pedagogia diferenciada? Como são informados aos alunos os resultados que vão conseguindo?
3. Se realiza na escola alguma atividade de apoio a recuperação dos alunos quando não alcançam os objetivos ou as metas de aprendizagem?

➤ **A escola como organização**

1. Que porcentagem de professores mudam por ano? Como é o clima da escola? Existe um trabalho coletivo? Todos se envolvem com os problemas da escola?
2. Em que medida a escola é sensível às necessidades dos alunos e dos pais, mães e comunidade escolar?
3. Em que medida a escola adapta às mudanças internas e externas?

➤ **Participação dos pais**

1. Existe alguma estratégia para atrair os alunos para essa escola?
2. Há informação disponível para os pais sobre as escolas que podem escolher e de como são (qualidade, eficácia, currículo, organização, professores etc?) por que escolhem essa escola?
3. Que porcentagem de pais participam nas eleições do conselho escolar? E nas reuniões que convocam o conselho?
4. Os pais participam das atividades e do funcionamento da escola? Quantos aproximadamente?
5. Se envolvem nas atividades escolares? Em que tipo de atividades?
6. Participam das atividades extra escolares? quais?
7. Que facilita e o que dificulta o envolvimento dos pais?
8. Acredita que os pais vêm a escola como uma comunidade?

➤ **Com relação a busca de qualidade e resultados obtidos**

1. A escola tem percebido que está conseguindo uma melhora da qualidade da aprendizagem dos alunos? Como se percebe? Pelas avaliações SAEB, SARESP, GERES, pelo acompanhamento dos resultados de desempenho interno, ou ambos?
2. Existe uma reflexão sobre os resultados e com o que a escola tem aprendido ao longo do tempo?
3. Que mudanças são consideradas mais fáceis de serem realizadas? quais têm trazido melhores resultados?
4. Se puder melhor algo o que melhoraria?
5. Gostaríamos de saber quais são os fatores que tem contribuído em maior medida para a melhora da qualidade do ensino na escola. Dos fatores abaixo quais são os que mais e menos favorecem, quais não tem tido nenhuma repercussão e quais os que tem dificultado ?
 - Liderança da equipe gestora,
 - Pais
 - Professor
 - Formação do professor,
 - Planejamento e avaliação
 - Clima
 - Atitude e compromisso dos alunos/as
 - Avaliação e continuidade
 - outros

ANEXO IV: QUESTÕES SURTIDAS DURANTE A ENTREVISTA COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

1. Vocês acham que a estrutura e organização escolar está adequada? O que mudariam?
2. A gestão da escola está adequada para um projeto de melhoria da escola?
3. A escola planeja suas ações? Esse planejamento é adequado às necessidades dos alunos?
4. Existe coordenação dos trabalhos junto aos professores?
5. Como é o ambiente da escola, o clima as relações interpessoais?
6. Existe um apoio da diretoria do sistema estadual no sentido de busca da melhora da escola?
7. Existe algum projeto de formação de professores? Ou já existiu de qual você mais gostou e porquê?
8. Os pais estão envolvidos na escola? A que vocês atribuem esse fato?
9. Os alunos estão envolvidos no planejamento das atividades da escola?
10. Existiu na escola alguma experiência que foi inovadora e bem sucedida?
11. Quais fatores poderiam ser atribuídos ao êxito ou fracasso dos alunos?
12. Quem tem fixado os objetivos dos alunos? Os próprios alunos? Seus pais? Os professores? A escola ou o sistema?
13. Que sistemas de metas estão operando para o coletivo dos docentes e para os professores individualmente?
14. Como se organiza o feedback sobre a avaliação do trabalho do professor e quais tipos de apoio recebem os docentes?
15. Quais são as metas para os alunos?
16. Em que medida pais , alunos e professores estão comprometidos com os objetivos da escola?
17. Até que ponto a escola é sensível às necessidades dos alunos, pais e comunidade local?
18. Em que medida os membros da organização escolar estão, diretor, professores, pais e alunos estão satisfeitos com a escola?
19. Os objetivos são formulados por nível de conquistas? São reformulados quando são alcançados ao final de cada nível de conquistas visando a um nível superior?
20. Como se avalia a conquista dos objetivos?
21. Existe diferença na conquista dos objetivos quando se trata de meninos e meninas ou outros grupos?

- 22. O currículo escolar prevê um controle suficiente da prática dos professores e a implementação em aula?
- 23. Os professores utilizam os resultados da avaliação para refazer o planejamento do currículo?
- 24. É realizado diagnóstico dos aspectos que precisam ser melhorados?
- 25. Os processos de melhora estão adequadamente planejados?

ANEXO V: QUESTÕES SURGIDAS DURANTE A ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Vocês se sentem satisfeitos com a escola?
2. Como são os professores? Eles explicam os conteúdos até vocês entenderem?
3. Vocês sentem que essa escola tem um bom ensino?
4. Tem algum projeto de recuperação?
5. O que mais gostam na escola? E o que menos gostam?
6. Se fossem mudar algo o que mudariam?
7. Os pais de vocês participam da escola?
8. Os pais e vocês estão satisfeitos com o pessoal da escola diretor e professores?

ANEXO VI: QUESTÕES SURGIDAS DURANTE A ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

1. Como é feita a escolha da escola de seus filhos? Quais são os critérios que utilizam?
2. Ao escolher a escola vocês conseguem informação sobre ela suas características? O que normalmente conseguem saber sobre a escola que seus filhos vão estudar? Conseguem alguma informação sobre os professores? A qualidade do ensino? O que se ensina e sua organização?
3. A escolha da escola traz alguma consequência financeira para a família?
4. Na opinião de vocês uma escola é diferente da outra em quais aspectos?
7. Vocês participam da escola? Em que tipo de atividades costumam envolver?
8. Existe nessa escola associação de pais?
9. Vocês participam individualmente da vida da escola? De que maneira?
10. Sentem envolvidos com a escola?
ou acham melhor deixar pra ela resolver por que não se sentem preparados para participar?
10. Vocês se sentem satisfeitos com essa escola? Como é a qualidade do ensino? Como ficam sabendo da qualidade do ensino das escolas?
11. Vocês sentem que a escola é uma comunidade?
12. Vocês acham que o envolvimento dos pais trás alguma mudança para a escola? Que tipo de consequência poderia ter um maior envolvimento dos pais na escola?
13. Se fossem convidados para ajudar fazer uma mudança na escola o que mudariam?

ANEXO VII: PROJETO GERES - RESULTADOS DOS TESTES DA 3ª ONDA

Escola: EMEF AMARELA

Município: CAMPINAS

Introdução

Este é o terceiro relatório que a sua escola recebe como participante do projeto GERES. O último relatório, distribuído no ano passado, fez a comparação entre os resultados dos testes de Leitura e Matemática aplicados no princípio e no final do mesmo ano escolar de 2005. Este relatório traz uma comparação entre esses primeiros resultados e os resultados da 3ª Onda acontecidos em novembro do ano passado. Com isto, será possível mostrar quanto os alunos GERES da sua escola aprenderam ao longo de duas series escolares e quanto eles avançaram nas escalas GERES de Leitura e Matemática.

Mas antes disso, talvez seja interessante relembrar o universo do GERES, mostrando o número de escolas e alunos que estão participando da pesquisa nas cinco cidades e o número de alunos que efetivamente estiveram presentes em todas as três ondas. A pesar do numero total de alunos que todo ano fazem os testes ficar entre 19.000 e 20.000, o numero que tem participado das três ondas se reduziu a 12.369. Esta redução reflete, principalmente, a perda de algumas das escolas da amostra inicial, a transferência de alunos GERES para outras escolas e também o problema das ausências nos dias dos testes.

Tabela 1. Número de escolas e alunos por município e onda de aplicação.

Município	Número de escolas/Onda			Número de Alunos/Onda				
	1	2	3	1	2	3	1 e 2	1, 2 e 3
Belo Horizonte	60	60	60	4.079	4.163	4.466	3.677	2.967
Campinas	61	61	60	4.383	4.534	4.694	3.898	3.016
Campo Grande	59	59	57	3.196	3.378	3.272	2.724	1.730
Rio de Janeiro	68	68	68	3.946	3.864	3.882	3.454	2.726
Salvador	55	54	53	3.335	3.335	3.874	2.669	1.930
TOTAL	303	302	298	18.939	19.274	20.188	16.422	12.369

Construção dos testes da 3ª Onda

Antes de iniciar a pesquisa GERES, foram elaborados matrizes listando as competências e habilidades esperadas de um aluno nos estágios iniciais da alfabetização. O cuidado com que essas matrizes foram construídas e a sua consistência pedagógica são elementos cruciais do Projeto GERES. Sugerimos à equipe pedagógica de sua escola consultá-la no site do projeto (www.geres.ufmg.br) de acordo com as suas conveniências.

A partir destas matrizes, foram desenvolvidas e pré-testadas um grande número de questões para inclusão nos testes da 1ª, 2ª e 3ª Ondas. Isto significa que, antes de aplicar estes “itens” aos alunos de sua escola, verificamos em escolas reais, com alunos da mesma série, se os itens desenvolvidos tinham defeitos e se deveriam ser modificados ou mesmo abandonados. Desta forma pudemos compor testes apenas com itens que, de fato, nos informavam sobre o aprendizado de seus alunos.

Foram montadas duas versões dos testes da 3ª Onda de forma que o conjunto dos alunos testados no âmbito do projeto GERES respondesse a um número suficientemente grande de itens para que a medida obtida fosse pedagogicamente relevante e por outro lado, não sobrecarregasse cada aluno individualmente. Como as duas versões dos testes tinham itens em comum, foi possível usar a mesma escala para todas as notas, independente do teste aplicado.

A medida de proficiência dos alunos

Como na 1ª e 2ª Ondas, utilizamos a técnica denominada Teoria de Resposta ao Item para atribuir uma nota a cada aluno. Este procedimento permite que todos os alunos, apesar de terem respondido a diferentes itens, recebam notas (ou proficiências) vindas da mesma escala. Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram a distribuição destas proficiências em Leitura e Matemática para todos os alunos que participaram de todas as três ondas. O eixo horizontal é a escala de proficiência e o vertical o número de alunos. A altura de cada barra mostra o número de alunos GERES que atingiram a proficiência sinalizada na escala. O formato do gráfico de barras indica que a maioria dos alunos avançaram, mas que há um grupo, à esquerda, que se mantém nas fases iniciais da alfabetização.

Gráfico 1. Distribuição das proficiências em **Leitura**, 3ª Onda

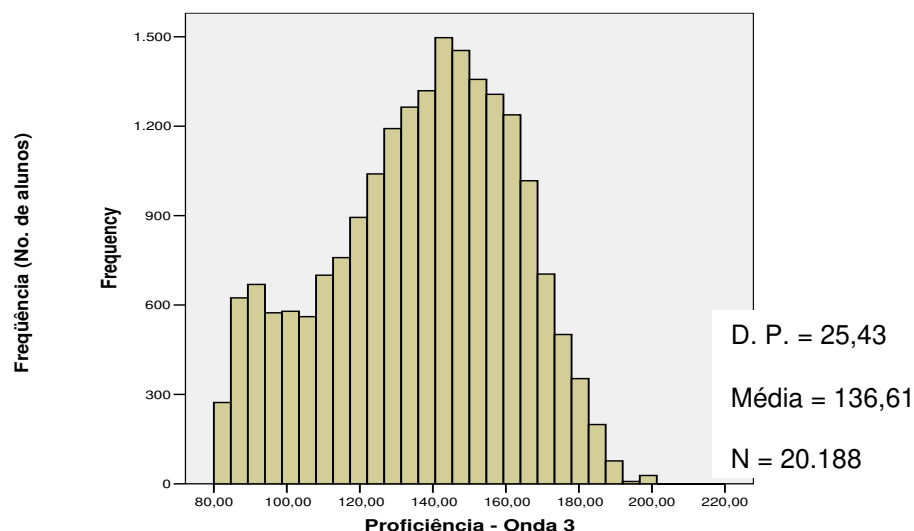
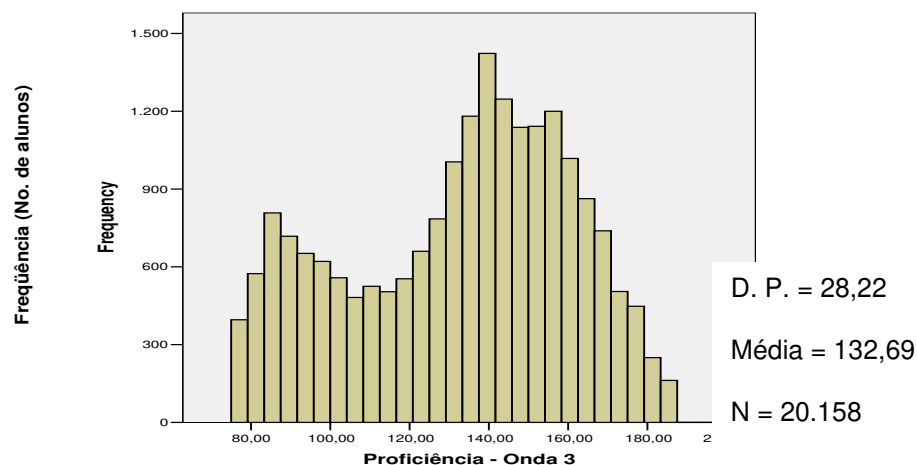


Gráfico 2. Distribuição das proficiências em **Matemática**, 3ª Onda



A escala GERES e a sua interpretação

Para criar uma relação entre a proficiência do aluno e as habilidades que o professor ensina na sala de aula, é importante dividir a nossa escala em faixas de proficiências e dizer quais as habilidades que correspondem a cada faixa. Com isto, pode-se comparar os alunos de diferentes faixas em termos das habilidades que uns dominam e outros não.

Para a 1ª Onda foram criadas seis faixas ou níveis, de N1 a N6. Na medida em que as habilidades dos alunos se desenvolveram ao longo de 2005 e 2006 foi necessário acrescentar mais faixas, o N7 e o N8.

O processo de criação dos níveis, e a atribuição do significado pedagógico a cada um deles, começa com a associação entre os itens usados nos testes e os níveis de proficiência. Quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os alunos com proficiências altas quase sempre acertam os itens enquanto os alunos com proficiências muito baixas quase sempre erram estes itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande percentual de

alunos passam a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item. Após a realização deste procedimento para todos os itens, sintetiza-se os resultados em dois quadros que oferecem a interpretação educacional dos itens da escala de Leitura e de Matemática.

Quadro 1. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de **Leitura**

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.
Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125).	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 2. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.
Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125).	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma sequência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Como foi mostrado na Tabela 1, nem todos os alunos GERES estiveram presentes nas três ondas. A tabela 2, a seguir, mostra as proficiências médias e os níveis de habilidade alcançados no princípio e no final de 2005 e no final de 2006 pelos alunos que estiveram presentes nas três ondas.

Tabela 2: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática e Onda.

Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8*
Leitura	1	108,6	1,6	8,5	30,6	29,6	27,5	2,2	-	-
	2	125,6	-	1,0	13,9	33,0	39,9	11,6	0,6	-
	3	136,6	-	-	11,0	18,4	32,9	31,6	5,9	0,2
Matemática	1	107,0	3,7	5,0	26,5	42,7	22,1	-	-	-
	2	127,6	-	1,4	9,6	32,5	46,4	10,1	-	-
	3	132,7	-	-	17,5	15,1	32,5	29,8	5,1	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

(*) Apenas para a escala de Leitura.

Os resultados na sua cidade

Conforme combinamos, no âmbito do projeto GERES não faremos comparações entre escolas específicas nem entre redes diferentes. Por este motivo, a próxima tabela mostra a média e a distribuição por nível de proficiência dos alunos GERES da mesma rede que a sua. É instrutivo fazer uma comparação entre estes resultados e os resultados da sua escola, mostrados mais embaixo, para verificar como os seus alunos se saíram em comparação com os alunos das outras escolas da sua rede. Tabela 3: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática, Onda e rede de referência da sua escola

Município e Rede	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				. 1	. 2	. 3	. 4	. 5	. 6	. 7	. 8*
CAMPINAS MUNICIPAL	Leitura		87,2	3,4	18,0	58,6	15,8	4,2	-	-	-
			112,1	-	2,1	23,8	50,0	22,6	1,4	-	-
			123,4	-	-	21,2	28,9	36,7	12,4	0,7	-
	Matemática		93,8	6,1	9,2	42,3	37,1	5,3	-	-	-
			115,6	-	2,8	17,8	45,3	32,1	2,1	-	-
			119,9	-	-	31,0	21,4	32,8	13,9	0,9	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas duas ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os Resultados da sua Escola

Os resultados mostrados a seguir representam a média da sua escola. Você deve procurar interpretar os resultados da tabela relendo o significado de cada nível, apresentado no Quadro 1.

Tabela 4: Proficiência média e distribuição percentual de alunos da sua escola por nível de habilidade em Leitura e Matemática e onda

Escola	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				. 1	. 2	. 3	. 4	. 5	. 6	. 7	. 8*
EMEF AMARELA	Leitura		83,3	2,5	23,7	61,0	11,9	0,8	-	-	-
			110,1	-	0,8	28,1	49,6	21,5	-	-	-
			117,4	-	-	28,3	30,2	35,8	5,7	-	-
	Matemática		90,2	5,0	11,8	50,4	29,4	3,4	-	-	-
			111,2	-	4,2	26,3	39,0	30,5	-	-	-
			112,0	-	-	45,3	17,9	29,2	7,5	-	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os resultados das turmas

No primeiro relatório incluímos informações sobre cada turma GERES. Em se tratando de alunos que se iniciavam no processo de alfabetização, não havia preocupação em evitar comparações entre as turmas de uma mesma escola. Neste relatório, por outro lado, não serão incluídos estes detalhes para não ferir o acordo de não expor os professores a uma comparação de resultados sem permissão prévia. Isto não significa que estes resultados não serão calculados. O professor que quiser saber os resultados específicos da sua turma poderá acessá-los através do site do GERES na internet (www.geres.ufmg.br) e mediante uma senha que lhe será fornecida. Se este professor quiser autorizar a divulgação destes resultados, poderá fazê-lo mediante a socialização da senha.

Discussão

Nosso objetivo, e o que distingue o projeto GERES, é o acompanhamento de uma geração de alunos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental. A 1ª onda de aplicação foi só o começo - a “linha de base” da pesquisa. Com o relatório da 2ª Onda começamos a mostrar dados sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do seu primeiro ano de alfabetização. Chegamos à conclusão que os resultados GERES para o início do Ensino Fundamental não apoiavam a hipótese de que o problema do ensino fundamental se concentra exclusivamente nos passos iniciais do processo de alfabetização. Durante

a 1ª série (ou seu equivalente no sistema de ciclos), muitos dos alunos aprenderam bastante e o que aprenderam formava um corpo de habilidades muito importante no processo de decifração e codificação.

A 3ª Onda traz mais informações sobre o processo de alfabetização. Estas informações parecem confirmar a nossa hipótese de que o problema das primeiras séries, identificado pelo nível insatisfatório de desempenho na 4ª série mostrado pelo SAEB e pela Prova Brasil, reside tanto na falta de consolidação dos processos iniciais de alfabetização quanto na falta de aprendizagem das habilidades básicas. Os novos dados indicam que muitas escolas estão tendo dificuldade para avançar na consolidação da alfabetização pelo fato de mais da metade dos alunos não ter chegado no nível 5 da escala GERES até o final da 1ª série. Como este nível de proficiência é importante para a consolidação da alfabetização, isto significa que em muitas escolas, sobretudo as públicas, os esforços dos professores ainda estão voltados para as habilidades básicas da alfabetização, repetindo as atividades do ano anterior e dificultando tanto o acesso a novos materiais quanto a aprendizagem de novas habilidades. Enquanto isto, na maioria das escolas privadas os professores podem se concentrar na consolidação da alfabetização mediante atividades e materiais novos (inclusive de matemática), permitindo assim um acréscimo importante nas habilidades dos alunos ao longo da 2ª série.

Esta interpretação explicaria porque, em média, os alunos das escolas públicas demonstram um ritmo de aprendizagem menor na 2ª série do que os alunos das escolas privadas. Em vez da aprendizagem continuar no mesmo ritmo para todas as escolas, as escolas públicas mostram uma ligeira desaceleração no ritmo de aprendizagem ao longo desta série, o que acaba deixando a média dos alunos públicos mais distante dos alunos das escolas privadas. Se a interpretação estiver correta, talvez haja uma recuperação no ritmo de aprendizagem das escolas públicas na 4ª série, a ser medida pelos testes no final de 2008. Esta recuperação se daria pelo fato dos alfabetizados já serem a grande maioria dos alunos até o final da 3ª série, o que permitiria aos professores da série seguinte deslancharem as atividades de consolidação da alfabetização e do ensino de novas habilidades.

ANEXO VIII: PROJETO GERES - RESULTADOS DOS TESTES DA 3ª ONDA

Escola:	EE Amarela
Município:	CAMPINAS

Introdução

Este é o terceiro relatório que a sua escola recebe como participante do projeto GERES. O último relatório, distribuído no ano passado, fez a comparação entre os resultados dos testes de Leitura e Matemática aplicados no princípio e no final do mesmo ano escolar de 2005. Este relatório traz uma comparação entre esses primeiros resultados e os resultados da 3ª Onda acontecidos em novembro do ano passado. Com isto, será possível mostrar quanto os alunos GERES da sua escola aprenderam ao longo de duas series escolares e quanto eles avançaram nas escalas GERES de Leitura e Matemática.

Mas antes disso, talvez seja interessante relembrar o universo do GERES, mostrando o número de escolas e alunos que estão participando da pesquisa nas cinco cidades e o número de alunos que efetivamente estiveram presentes em todas as três ondas. A pesar do numero total de alunos que todo ano fazem os testes ficar entre 19.000 e 20.000, o numero que tem participado das três ondas se reduziu a 12.369. Esta redução reflete, principalmente, a perda de algumas das escolas da amostra inicial, a transferência de alunos GERES para outras escolas e também o problema das ausências nos dias dos testes.

Tabela 1. Número de escolas e alunos por município e onda de aplicação.

Município	Número de escolas/Onda			Número de Alunos/Onda				
	1	2	3	1	2	3	1 e 2	1, 2 e 3
Belo Horizonte	60	60	60	4.079	4.163	4.466	3.677	2.967
Campinas	61	61	60	4.383	4.534	4.694	3.898	3.016
Campo Grande	59	59	57	3.196	3.378	3.272	2.724	1.730
Rio de Janeiro	68	68	68	3.946	3.864	3.882	3.454	2.726
Salvador	55	54	53	3.335	3.335	3.874	2.669	1.930
TOTAL	303	302	298	18.939	19.274	20.188	16.422	12.369

Construção dos testes da 3ª Onda

Antes de iniciar a pesquisa GERES, foram elaborados matrizes listando as competências e habilidades esperadas de um aluno nos estágios iniciais da alfabetização. O cuidado com que essas matrizes foram construídas e a sua consistência pedagógica são elementos cruciais do Projeto GERES. Sugerimos à equipe pedagógica de sua escola consultá-la no site do projeto (www.geres.ufmg.br) de acordo com as suas conveniências.

A partir destas matrizes, foram desenvolvidas e pré-testadas um grande número de questões para inclusão nos testes da 1ª, 2ª e 3ª Ondas. Isto significa que, antes de aplicar estes “itens” aos

alunos de sua escola, verificamos em escolas reais, com alunos da mesma série, se os itens desenvolvidos tinham defeitos e se deveriam ser modificados ou mesmo abandonados. Desta forma pudemos compor testes apenas com itens que, de fato, nos informavam sobre o aprendizado de seus alunos.

Foram montadas duas versões dos testes da 3ª Onda de forma que o conjunto dos alunos testados no âmbito do projeto GERES respondesse a um número suficientemente grande de itens para que a medida obtida fosse pedagogicamente relevante e por outro lado, não sobrecarregasse cada aluno individualmente. Como as duas versões dos testes tinham itens em comum, foi possível usar a mesma escala para todas as notas, independente do teste aplicado.

A medida de proficiência dos alunos

Como na 1ª e 2ª Ondas, utilizamos a técnica denominada Teoria de Resposta ao Item para atribuir uma nota a cada aluno. Este procedimento permite que todos os alunos, apesar de terem respondido a diferentes itens, recebam notas (ou proficiências) vindas da mesma escala. Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram a distribuição destas proficiências em Leitura e Matemática para todos os alunos que participaram de todas as três ondas. O eixo horizontal é a escala de proficiência e o vertical o número de alunos. A altura de cada barra mostra o número de alunos GERES que atingiram a proficiência sinalizada na escala. O formato do gráfico de barras indica que a maioria dos alunos avançaram, mas que há um grupo, à esquerda, que se mantém nas fases iniciais da alfabetização.

Gráfico 1. Distribuição das proficiências em **Leitura**, 3ª Onda

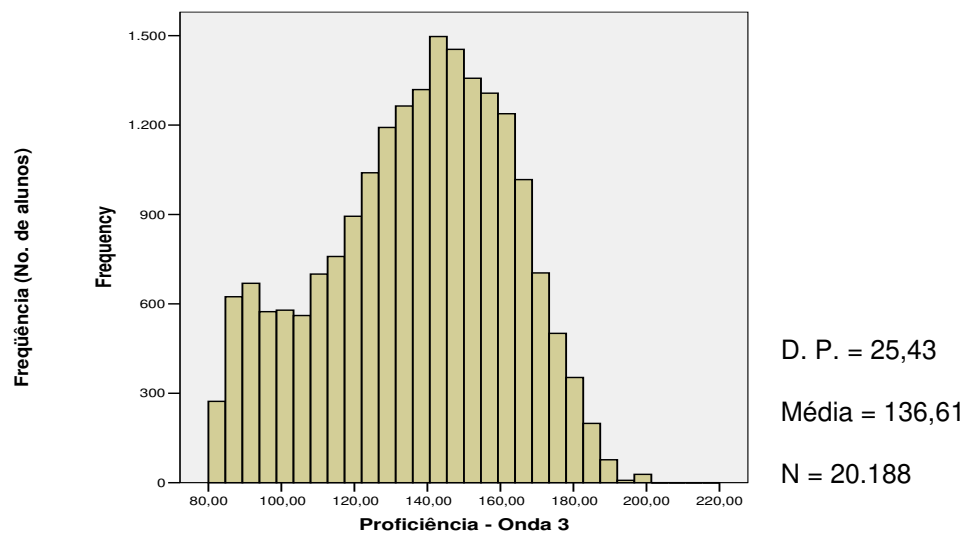
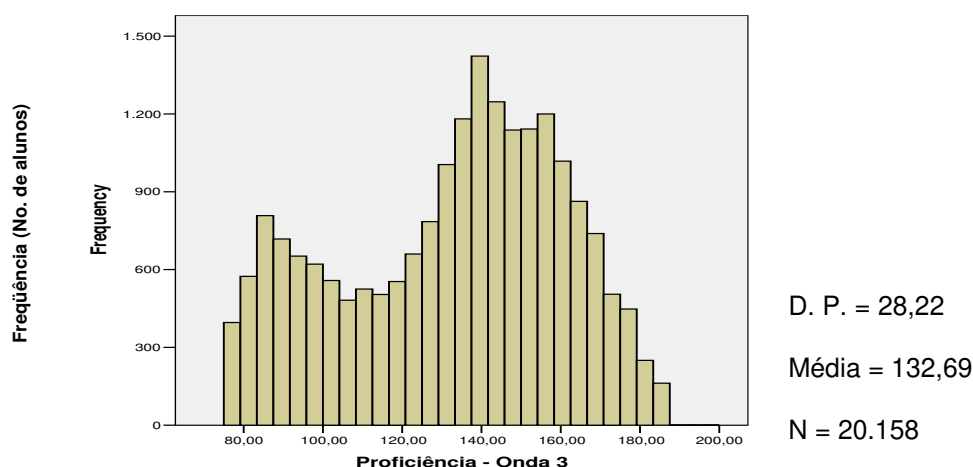


Gráfico 2. Distribuição das proficiências em **Matemática**, 3ª Onda



A escala GERES e a sua interpretação

Para criar uma relação entre a proficiência do aluno e as habilidades que o professor ensina na sala de aula, é importante dividir a nossa escala em faixas de proficiências e dizer quais as habilidades que correspondem a cada faixa. Com isto, podem-se comparar os alunos de diferentes faixas em termos das habilidades que uns dominam e outros não.

Para a 1ª Onda foram criadas seis faixas ou níveis, de N1 a N6. Na medida em que as habilidades dos alunos se desenvolveram ao longo de 2005 e 2006 foi necessário acrescentar mais faixas, o N7 e o N8.

O processo de criação dos níveis, e a atribuição do significado pedagógico a cada um deles, começa com a associação entre os itens usados nos testes e os níveis de proficiência. Quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os alunos com proficiências altas quase sempre acertam os itens enquanto os alunos com proficiências muito baixas quase sempre erram estes itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande percentual de alunos passam a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item. Após a realização deste procedimento para todos os itens, sintetiza-se os resultados em dois quadros que oferecem a interpretação educacional dos itens da escala de Leitura e de Matemática.

Quadro 1. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Leitura

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.

Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125).	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 2. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.

Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125).	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma seqüência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Como foi mostrado na Tabela 1, nem todos os alunos GERES estiveram presentes nas três ondas. A tabela 2, a seguir, mostra as proficiências médias e os níveis de habilidade alcançados no princípio e no final de 2005 e no final de 2006 pelos alunos que estiveram presentes nas três ondas.

Tabela 2. Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática e Onda.

Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8*
Leitura	1	108,6	1,6	8,5	30,6	29,6	27,5	2,2	-	-
	2	125,6	-	1,0	13,9	33,0	39,9	11,6	0,6	-
	3	136,6	-	-	11,0	18,4	32,9	31,6	5,9	0,2
Matemática	1	107,0	3,7	5,0	26,5	42,7	22,1	-	-	-
	2	127,6	-	1,4	9,6	32,5	46,4	10,1	-	-
	3	132,7	-	-	17,5	15,1	32,5	29,8	5,1	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

(*) Apenas para a escala de Leitura.

Os resultados na sua cidade

Conforme combinamos, no âmbito do projeto GERES não faremos comparações entre escolas específicas nem entre redes diferentes. Por este motivo, a próxima tabela mostra a média e a distribuição por nível de proficiência dos alunos GERES da mesma rede que a sua. É instrutivo fazer uma comparação entre estes resultados e os resultados da sua escola, mostrados mais embaixo, para verificar como os seus alunos se saíram em comparação com os alunos das outras escolas da sua rede.

Tabela 3: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática, Onda e rede de referência da sua escola

Município e Rede	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
CAMPINAS ESTADUAL	Leitura		99,3	2,7	15,3	38,4	21,8	19,3	2,4	-	-
			121,1	-	1,9	18,4	34,4	35,3	9,1	0,9	-
			134,8	-	-	13,3	21,8	32,5	28,4	3,8	0,1
	Matemática		103,2	4,3	7,5	29,9	36,4	21,9	-	-	-
			123,5	-	2,0	12,5	33,7	42,6	9,3	-	-
			130,4	-	-	22,2	17,0	30,7	25,7	4,3	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas duas ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os Resultados da sua Escola

Os resultados mostrados a seguir representam a média da sua escola. Você deve procurar interpretar os resultados da tabela relendo o significado de cada nível, apresentado no Quadro 1.

Tabela 4: Proficiência média e distribuição percentual de alunos da sua escola por nível de habilidade em Leitura e Matemática e onda

Escola	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
EE Amarela	Leitura		73,9	10,0	50,0	33,3	6,7	-	-	-	-
			100,7	-	-	53,3	40,0	6,7	-	-	-
			117,6	-	-	30,0	43,3	16,7	10,0	-	-
	Matemática		86,9	6,7	10,0	60,0	20,0	3,3	-	-	-
			104,1	-	3,3	36,7	53,3	6,7	-	-	-
			101,9	-	-	55,2	24,1	17,2	3,4	-	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os resultados das turmas

No primeiro relatório incluímos informações sobre cada turma GERES. Em se tratando de alunos que se iniciavam no processo de alfabetização, não havia preocupação em evitar comparações entre as turmas de uma mesma escola. Neste relatório, por outro lado, não serão incluídos estes detalhes para não ferir o acordo de não expor os professores a uma comparação de resultados sem permissão prévia. Isto não significa que estes resultados não serão calculados. O professor que quiser saber os resultados específicos da sua turma poderá acessá-los através do site do GERES na internet (www.geres.ufmg.br) e mediante uma senha que lhe será fornecida. Se este professor quiser autorizar a divulgação destes resultados, poderá fazê-lo mediante a socialização da senha.

Discussão

Nosso objetivo, e o que distingue o projeto GERES, é o acompanhamento de uma geração de alunos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental. A 1ª onda de aplicação foi só o começo - a “linha de base” da pesquisa. Com o relatório da 2ª Onda começamos a mostrar dados sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do seu primeiro ano de alfabetização. Chegamos à conclusão que os resultados GERES para o início do Ensino Fundamental não apoiavam a hipótese de que o problema do ensino fundamental se concentra exclusivamente nos passos iniciais do processo de alfabetização. Durante a 1ª série (ou seu equivalente no sistema de ciclos), muitos dos alunos aprenderam bastante e o que aprenderam formava um corpo de habilidades muito importante no processo de decifração e codificação.

A 3ª Onda traz mais informações sobre o processo de alfabetização. Estas informações parecem confirmar a nossa hipótese de que o problema das primeiras séries, identificado pelo nível insatisfatório de desempenho na 4ª série mostrado pelo SAEB e pela Prova Brasil, reside tanto na falta de consolidação dos processos iniciais de alfabetização quanto na falta de aprendizagem das habilidades básicas. Os novos dados indicam que muitas escolas estão tendo dificuldade para avançar na consolidação da alfabetização pelo fato de mais da metade dos alunos não ter chegado no nível 5 da escala GERES até o final da 1ª série. Como este nível de proficiência é importante para a consolidação da alfabetização, isto significa que em muitas escolas, sobretudo as públicas, os esforços dos professores ainda estão voltados para as habilidades básicas da alfabetização, repetindo as atividades do ano anterior e dificultando tanto o acesso a novos materiais quanto a aprendizagem de novas habilidades. Enquanto isto, na maioria das escolas privadas os professores podem se concentrar na consolidação da alfabetização mediante atividades e materiais novos (inclusive de matemática), permitindo assim um acréscimo importante nas habilidades dos alunos ao longo da 2ª série.

Esta interpretação explicaria porque, em média, os alunos das escolas públicas demonstram um ritmo de aprendizagem menor na 2ª série do que os alunos das escolas privadas. Em vez da aprendizagem continuar no mesmo ritmo para todas as escolas, as escolas públicas mostram uma ligeira desaceleração no ritmo de aprendizagem ao longo desta série, o que acaba deixando a média dos alunos públicos mais distante dos alunos das escolas privadas. Se a interpretação estiver correta, talvez haja uma recuperação no ritmo de aprendizagem das escolas públicas na 4ª série, a ser medida pelos testes no final de 2008. Esta recuperação se daria pelo fato dos alfabetizados já serem a grande maioria dos alunos até o final da 3ª série, o que permitiria aos professores da série seguinte deslançarem as atividades de consolidação da alfabetização e do ensino de novas habilidades.

ANEXO IX: PROJETO GERES – RESULTADOS DOS TESTES DA 3ª ONDA

Escola: EMEF VERDE

Município: CAMPINAS

Introdução

Este é o terceiro relatório que a sua escola recebe como participante do projeto GERES. O último relatório, distribuído no ano passado, fez a comparação entre os resultados dos testes de Leitura e Matemática aplicados no princípio e no final do mesmo ano escolar de 2005. Este relatório traz uma comparação entre esses primeiros resultados e os resultados da 3ª Onda acontecidos em novembro do ano passado. Com isto, será possível mostrar quanto os alunos GERES da sua escola aprenderam ao longo de duas series escolares e quanto eles avançaram nas escalas GERES de Leitura e Matemática.

Mas antes disso, talvez seja interessante lembrar o universo do GERES, mostrando o número de escolas e alunos que estão participando da pesquisa nas cinco cidades e o número de alunos que efetivamente estiveram presentes em todas as três ondas. A pesar do numero total de alunos que todo ano fazem os testes ficar entre 19.000 e 20.000, o numero que tem participado das três ondas se reduziu a 12.369. Esta redução reflete, principalmente, a perda de algumas das escolas da amostra inicial, a transferência de alunos GERES para outras escolas e também o problema das ausências nos dias dos testes.

Tabela 1. Número de escolas e alunos por município e onda de aplicação.

Município	Número de escolas/Onda			Número de Alunos/Onda				
	1	2	3	1	2	3	1 e 2	1, 2 e 3
Belo Horizonte	60	60	60	4.079	4.163	4.466	3.677	2.967
Campinas	61	61	60	4.383	4.534	4.694	3.898	3.016
Campo Grande	59	59	57	3.196	3.378	3.272	2.724	1.730
Rio de Janeiro	68	68	68	3.946	3.864	3.882	3.454	2.726
Salvador	55	54	53	3.335	3.335	3.874	2.669	1.930
TOTAL	303	302	298	18.939	19.274	20.188	16.422	12.369

Construção dos testes da 3ª Onda

Antes de iniciar a pesquisa GERES, foram elaborados matrizes listando as competências e habilidades esperadas de um aluno nos estágios iniciais da alfabetização. O cuidado com que essas matrizes foram construídas e a sua consistência pedagógica são elementos cruciais do Projeto GERES. Sugerimos à equipe pedagógica de sua escola consultá-la no site do projeto (www.geres.ufmg.br) de acordo com as suas conveniências.

A partir destas matrizes, foram desenvolvidas e pré-testadas um grande número de questões para inclusão nos testes da 1ª, 2ª e 3ª Ondas. Isto significa que, antes de aplicar estes “itens” aos alunos de sua escola, verificamos em escolas reais, com alunos da mesma série, se os itens

desenvolvidos tinham defeitos e se deveriam ser modificados ou mesmo abandonados. Desta forma pudemos compor testes apenas com itens que, de fato, nos informavam sobre o aprendizado de seus alunos.

Foram montadas duas versões dos testes da 3ª Onda de forma que o conjunto dos alunos testados no âmbito do projeto GERES respondesse a um número suficientemente grande de itens para que a medida obtida fosse pedagogicamente relevante e por outro lado, não sobrecarregasse cada aluno individualmente. Como as duas versões dos testes tinham itens em comum, foi possível usar a mesma escala para todas as notas, independente do teste aplicado.

A medida de proficiência dos alunos

Como na 1ª e 2ª Ondas, utilizamos a técnica denominada Teoria de Resposta ao Item para atribuir uma nota a cada aluno. Este procedimento permite que todos os alunos, apesar de terem respondido a diferentes itens, recebam notas (ou proficiências) vindas da mesma escala. Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram a distribuição destas proficiências em Leitura e Matemática para todos os alunos que participaram de todas as três ondas. O eixo horizontal é a escala de proficiência e o vertical o número de alunos. A altura de cada barra mostra o número de alunos GERES que atingiram a proficiência sinalizada na escala. O formato do gráfico de barras indica que a maioria dos alunos avançaram, mas que há um grupo, à esquerda, que se mantém nas fases iniciais da alfabetização.

Gráfico 1. Distribuição das proficiências em **Leitura**, 3ª Onda

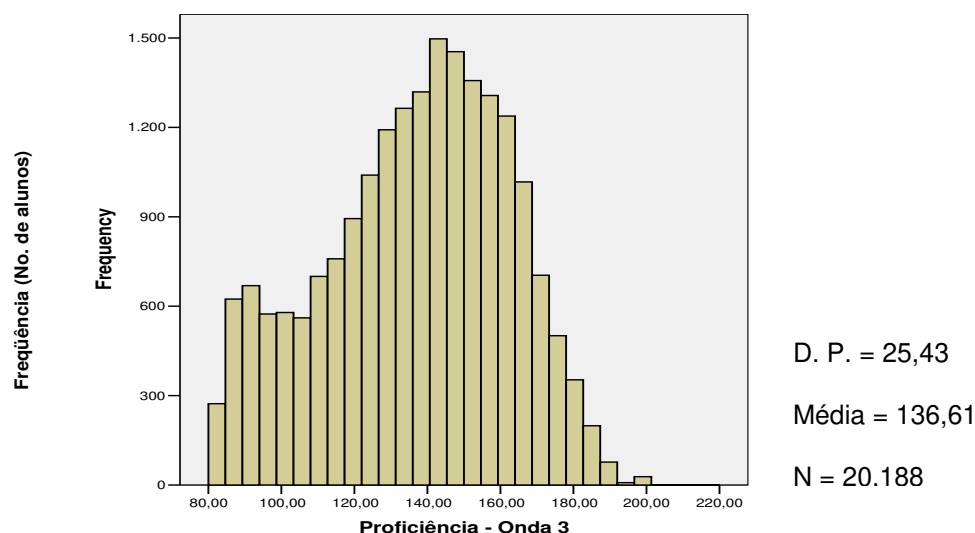
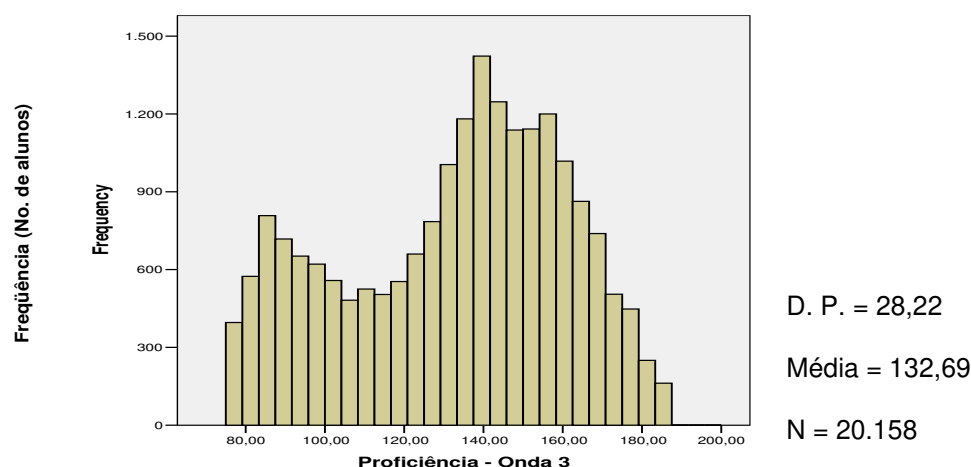


Gráfico 2. Distribuição das proficiências em **Matemática**, 3ª Onda



A escala GERES e a sua interpretação

Para criar uma relação entre a proficiência do aluno e as habilidades que o professor ensina na sala de aula, é importante dividir a nossa escala em faixas de proficiências e dizer quais as habilidades que correspondem a cada faixa. Com isto, pode-se comparar os alunos de diferentes faixas em termos das habilidades que uns dominam e outros não.

Para a 1ª Onda foram criadas seis faixas ou níveis, de N1 a N6. Na medida em que as habilidades dos alunos se desenvolveram ao longo de 2005 e 2006 foi necessário acrescentar mais faixas, o N7 e o N8.

O processo de criação dos níveis, e a atribuição do significado pedagógico a cada um deles, começa com a associação entre os itens usados nos testes e os níveis de proficiência. Quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os alunos com proficiências altas quase sempre acertam os itens enquanto os alunos com proficiências muito baixas quase sempre erram estes itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande percentual de alunos passam a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item. Após a realização deste procedimento para todos os itens, sintetiza-se os resultados em dois quadros que oferecem a interpretação educacional dos itens da escala de Leitura e de Matemática.

Quadro 1. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de **Leitura**

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.

Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125).	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 2. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.
Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.

Nível 4 (entre 100 e 125).	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma sequência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Como foi mostrado na Tabela 1, nem todos os alunos GERES estiveram presentes nas três ondas. A tabela 2, a seguir, mostra as proficiências médias e os níveis de habilidade alcançados no princípio e no final de 2005 e no final de 2006 pelos alunos que estiveram presentes nas três ondas.

Tabela 2: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática e Onda.

Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8*
Leitura	1	108,6	1,6	8,5	30,6	29,6	27,5	2,2	-	-
	2	125,6	-	1,0	13,9	33,0	39,9	11,6	0,6	-
	3	136,6	-	-	11,0	18,4	32,9	31,6	5,9	0,2
Matemática	1	107,0	3,7	5,0	26,5	42,7	22,1	-	-	-
	2	127,6	-	1,4	9,6	32,5	46,4	10,1	-	-
	3	132,7	-	-	17,5	15,1	32,5	29,8	5,1	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

(*) Apenas para a escala de Leitura.

Os resultados na sua cidade

Conforme combinamos, no âmbito do projeto GERES não faremos comparações entre escolas específicas nem entre redes diferentes. Por este motivo, a próxima tabela mostra a média e a distribuição por nível de proficiência dos alunos GERES da mesma rede que a sua. É

instrutivo fazer uma comparação entre estes resultados e os resultados da sua escola, mostrados mais embaixo, para verificar como os seus alunos se saíram em comparação com os alunos das outras escolas da sua rede.

Tabela 3: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática, Onda e rede de referência da sua escola

Município e Rede	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
CAMPINAS MUNICIPAL	Leitura		87,2	3,4	18,0	58,6	15,8	4,2	-	-	-
			112,1	-	2,1	23,8	50,0	22,6	1,4	-	-
			123,4	-	-	21,2	28,9	36,7	12,4	0,7	-
	Matemática		93,8	6,1	9,2	42,3	37,1	5,3	-	-	-
			115,6	-	2,8	17,8	45,3	32,1	2,1	-	-
			119,9	-	-	31,0	21,4	32,8	13,9	0,9	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas duas ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os Resultados da sua Escola

Os resultados mostrados a seguir representam a média da sua escola. Você deve procurar interpretar os resultados da tabela relendo o significado de cada nível, apresentado no Quadro 1.

Tabela 4: Proficiência média e distribuição percentual de alunos da sua escola por nível de habilidade em Leitura e Matemática e onda

Escola	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
EMEF VERDE	Leitura		84,1	-	22,9	72,3	2,4	2,4	-	-	-
			113,1	-	2,5	19,8	51,9	24,7	1,2	-	-
			122,6	-	-	16,9	37,7	32,5	11,7	1,3	-
	Matemática		90,9	8,4	9,6	44,6	33,7	3,6	-	-	-
			113,3	-	7,4	16,0	44,4	32,1	-	-	-
			126,2	-	-	24,4	17,9	41,0	16,7	-	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os resultados das turmas

No primeiro relatório incluímos informações sobre cada turma GERES. Em se tratando de alunos que se iniciavam no processo de alfabetização, não havia preocupação em evitar comparações entre as turmas de uma mesma escola. Neste relatório, por outro lado, não serão incluídos estes detalhes para não ferir o acordo de não expor os professores a uma comparação de resultados sem permissão prévia. Isto não significa que estes resultados não serão calculados. O professor que quiser saber os resultados específicos da sua turma poderá acessá-los através do

site do GERES na internet (www.geres.ufmg.br) e mediante uma senha que lhe será fornecida. Se este professor quiser autorizar a divulgação destes resultados, poderá fazê-lo mediante a socialização da senha.

Discussão

Nosso objetivo, e o que distingue o projeto GERES, é o acompanhamento de uma geração de alunos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental. A 1ª onda de aplicação foi só o começo - a “linha de base” da pesquisa. Com o relatório da 2ª Onda começamos a mostrar dados sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do seu primeiro ano de alfabetização. Chegamos à conclusão que os resultados GERES para o início do Ensino Fundamental não apoiavam a hipótese de que o problema do ensino fundamental se concentra exclusivamente nos passos iniciais do processo de alfabetização. Durante a 1ª série (ou seu equivalente no sistema de ciclos), muitos dos alunos aprenderam bastante e o que aprenderam formava um corpo de habilidades muito importante no processo de decifração e codificação.

A 3ª Onda traz mais informações sobre o processo de alfabetização. Estas informações parecem confirmar a nossa hipótese de que o problema das primeiras séries, identificado pelo nível insatisfatório de desempenho na 4ª série mostrado pelo SAEB e pela Prova Brasil, reside tanto na falta de consolidação dos processos iniciais de alfabetização quanto na falta de aprendizagem das habilidades básicas. Os novos dados indicam que muitas escolas estão tendo dificuldade para avançar na consolidação da alfabetização pelo fato de mais da metade dos alunos não ter chegado no nível 5 da escala GERES até o final da 1ª série. Como este nível de proficiência é importante para a consolidação da alfabetização, isto significa que em muitas escolas, sobretudo as públicas, os esforços dos professores ainda estão voltados para as habilidades básicas da alfabetização, repetindo as atividades do ano anterior e dificultando tanto o acesso a novos materiais quanto a aprendizagem de novas habilidades. Enquanto isto, na maioria das escolas privadas os professores podem se concentrar na consolidação da alfabetização mediante atividades e materiais novos (inclusive de matemática), permitindo assim um acréscimo importante nas habilidades dos alunos ao longo da 2ª série.

Esta interpretação explicaria porque, em média, os alunos das escolas públicas demonstram um ritmo de aprendizagem menor na 2ª série do que os alunos das escolas privadas. Em vez da aprendizagem continuar no mesmo ritmo para todas as escolas, as escolas públicas mostram uma ligeira desaceleração no ritmo de aprendizagem ao longo desta série, o que acaba deixando a média dos alunos públicos mais distante dos alunos das escolas privadas. Se a interpretação estiver correta, talvez haja uma recuperação no ritmo de aprendizagem das escolas públicas na 4ª série, a ser medida pelos testes no final de 2008. Esta recuperação se daria pelo fato dos alfabetizados já serem a grande maioria dos alunos até o final da 3ª série, o que permitiria aos professores da série seguinte deslancharem as atividades de consolidação da alfabetização e do ensino de novas habilidades.

ANEXO X: PROJETO GERES - RESULTADOS DOS TESTES DA 3ª ONDA

Escola: EE Verde
Município: CAMPINAS

Introdução

Este é o terceiro relatório que a sua escola recebe como participante do projeto GERES. O último relatório, distribuído no ano passado, fez a comparação entre os resultados dos testes de Leitura e Matemática aplicados no princípio e no final do mesmo ano escolar de 2005. Este relatório traz uma comparação entre esses primeiros resultados e os resultados da 3ª Onda acontecidos em novembro do ano passado. Com isto, será possível mostrar quanto os alunos GERES da sua escola aprenderam ao longo de duas séries escolares e quanto eles avançaram nas escalas GERES de Leitura e Matemática.

Mas antes disso, talvez seja interessante lembrar o universo do GERES, mostrando o número de escolas e alunos que estão participando da pesquisa nas cinco cidades e o número de alunos que efetivamente estiveram presentes em todas as três ondas. A pesar do número total de alunos que todo ano fazem os testes ficar entre 19.000 e 20.000, o número que tem participado das três ondas se reduziu a 12.369. Esta redução reflete, principalmente, a perda de algumas das escolas da amostra inicial, a transferência de alunos GERES para outras escolas e também o problema das ausências nos dias dos testes.

Tabela 1. Número de escolas e alunos por município e onda de aplicação.

Município	Número de escolas/Onda			Número de Alunos/Onda				
	1	2	3	1	2	3	1 e 2	1, 2 e 3
Belo Horizonte	60	60	60	4.079	4.163	4.466	3.677	2.967
Campinas	61	61	60	4.383	4.534	4.694	3.898	3.016
Campo Grande	59	59	57	3.196	3.378	3.272	2.724	1.730
Rio de Janeiro	68	68	68	3.946	3.864	3.882	3.454	2.726
Salvador	55	54	53	3.335	3.335	3.874	2.669	1.930
TOTAL	303	302	298	18.939	19.274	20.188	16.422	12.369

Construção dos testes da 3ª Onda

Antes de iniciar a pesquisa GERES, foram elaborados matrizes listando as competências e habilidades esperadas de um aluno nos estágios iniciais da alfabetização. O cuidado com que essas matrizes foram construídas e a sua consistência pedagógica são elementos cruciais do Projeto GERES. Sugerimos à equipe pedagógica de sua escola consultá-la no site do projeto (www.geres.ufmg.br) de acordo com as suas conveniências.

A partir destas matrizes, foram desenvolvidas e pré-testadas um grande número de questões para inclusão nos testes da 1ª, 2ª e 3ª Ondas. Isto significa que, antes de aplicar estes “itens” aos alunos de sua escola, verificamos em escolas reais, com alunos da mesma série, se os itens

desenvolvidos tinham defeitos e se deveriam ser modificados ou mesmo abandonados. Desta forma pudemos compor testes apenas com itens que, de fato, nos informavam sobre o aprendizado de seus alunos.

Foram montadas duas versões dos testes da 3ª Onda de forma que o conjunto dos alunos testados no âmbito do projeto GERES respondesse a um número suficientemente grande de itens para que a medida obtida fosse pedagogicamente relevante e por outro lado, não sobrecarregasse cada aluno individualmente. Como as duas versões dos testes tinham itens em comum, foi possível usar a mesma escala para todas as notas, independente do teste aplicado.

A medida de proficiência dos alunos

Como na 1ª e 2ª Ondas, utilizamos a técnica denominada Teoria de Resposta ao Item para atribuir uma nota a cada aluno. Este procedimento permite que todos os alunos, apesar de terem respondido a diferentes itens, recebam notas (ou proficiências) vindas da mesma escala. Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram a distribuição destas proficiências em Leitura e Matemática para todos os alunos que participaram de todas as três ondas. O eixo horizontal é a escala de proficiência e o vertical o número de alunos. A altura de cada barra mostra o numero de alunos GERES que atingiram a proficiência sinalizada na escala. O formato do gráfico de barras indica que a maioria dos alunos avançaram, mas que há um grupo, à esquerda, que se mantém nas fases iniciais da alfabetização.

Gráfico 1. Distribuição das proficiências em **Leitura**, 3ª Onda

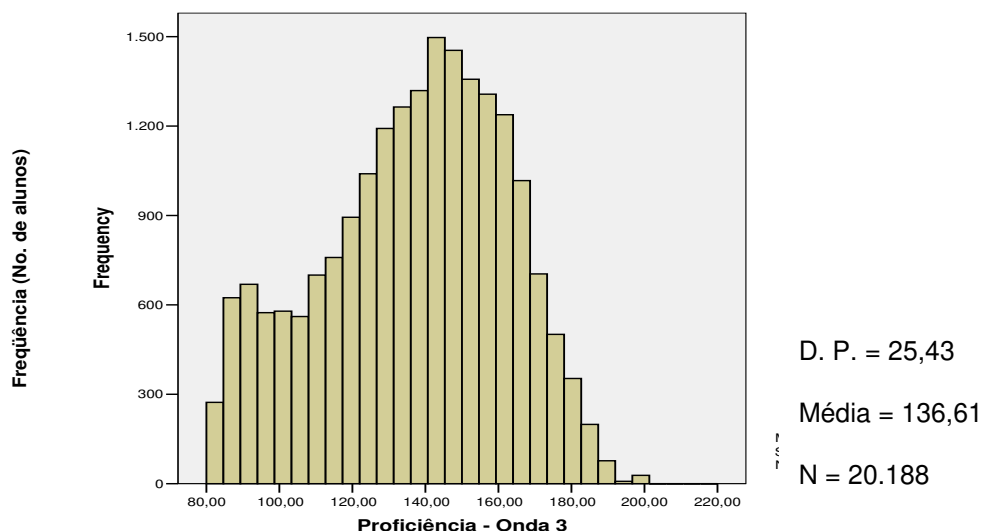
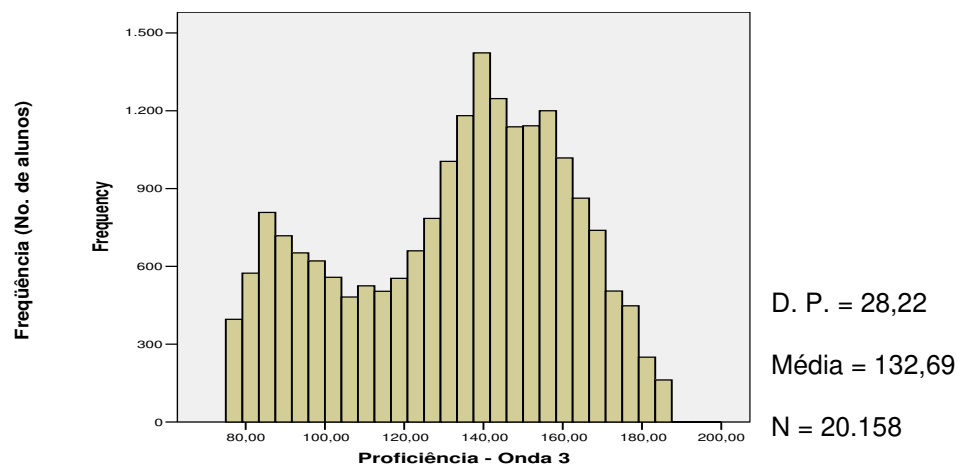


Gráfico 2. Distribuição das proficiências em **Matemática**, 3ª Onda



A escala GERES e a sua interpretação

Para criar uma relação entre a proficiência do aluno e as habilidades que o professor ensina na sala de aula, é importante dividir a nossa escala em faixas de proficiências e dizer quais as habilidades que correspondem a cada faixa. Com isto, podem-se comparar os alunos de diferentes faixas em termos das habilidades que uns dominam e outros não.

Para a 1ª Onda foram criadas seis faixas ou níveis, de N1 a N6. Na medida em que as habilidades dos alunos se desenvolveram ao longo de 2005 e 2006 foi necessário acrescentar mais faixas, o N7 e o N8.

O processo de criação dos níveis, e a atribuição do significado pedagógico a cada um deles, começa com a associação entre os itens usados nos testes e os níveis de proficiência. Quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os alunos com proficiências altas quase sempre acertam os itens enquanto os alunos com proficiências muito baixas quase sempre erram estes itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande percentual de alunos passam a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item. Após a realização deste procedimento para todos os itens, sintetiza-se os resultados em dois quadros que oferecem a interpretação educacional dos itens da escala de Leitura e de Matemática.

Quadro 1. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de **Leitura**

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.

Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125).	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 2. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de Matemática

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.

Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125).	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma seqüência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Como foi mostrado na Tabela 1, nem todos os alunos GERES estiveram presentes nas três ondas. A tabela 2, a seguir, mostra as proficiências médias e os níveis de habilidade alcançados no princípio e no final de 2005 e no final de 2006 pelos alunos que estiveram presentes nas três ondas.

Tabela 2: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática e Onda.

Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8*
Leitura	1	108,6	1,6	8,5	30,6	29,6	27,5	2,2	-	-
	2	125,6	-	1,0	13,9	33,0	39,9	11,6	0,6	-
	3	136,6	-	-	11,0	18,4	32,9	31,6	5,9	0,2
Matemática	1	107,0	3,7	5,0	26,5	42,7	22,1	-	-	-
	2	127,6	-	1,4	9,6	32,5	46,4	10,1	-	-
	3	132,7	-	-	17,5	15,1	32,5	29,8	5,1	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

(*) Apenas para a escala de Leitura.

Os resultados na sua cidade

Conforme combinamos, no âmbito do projeto GERES não faremos comparações entre escolas específicas nem entre redes diferentes. Por este motivo, a próxima tabela mostra a média e a distribuição por nível de proficiência dos alunos GERES da mesma rede que a sua. É instrutivo fazer uma comparação entre estes resultados e os resultados da sua escola, mostrados mais embaixo, para verificar como os seus alunos se saíram em comparação com os alunos das outras escolas da sua rede.

Tabela 3: Proficiência média e distribuição percentual de alunos por nível de habilidade em Leitura e Matemática, Onda e rede de referência da sua escola

Município e Rede	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
CAMPINAS ESTADUAL	Leitura		99,3	2,7	15,3	38,4	21,8	19,3	2,4	-	-
			121,1	-	1,9	18,4	34,4	35,3	9,1	0,9	-
			134,8	-	-	13,3	21,8	32,5	28,4	3,8	0,1
	Matemática		103,2	4,3	7,5	29,9	36,4	21,9	-	-	-
			123,5	-	2,0	12,5	33,7	42,6	9,3	-	-
			130,4	-	-	22,2	17,0	30,7	25,7	4,3	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas duas ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os Resultados da sua Escola

Os resultados mostrados a seguir representam a média da sua escola. Você deve procurar interpretar os resultados da tabela relendo o significado de cada nível, apresentado no Quadro 1.

Tabela 4: Proficiência média e distribuição percentual de alunos da sua escola por nível de habilidade em Leitura e Matemática e onda

Escola	Disciplina	Onda	Média	Porcentagem de alunos por nível de habilidade ¹							
				N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7	N. 8*
EE VERDE	Leitura		88,2	2,2	15,4	62,6	14,3	5,5	-	-	-
			120,5	-	1,0	17,7	37,5	43,8	-	-	-
			137,2	-	-	7,0	21,1	44,7	25,4	1,8	-
	Matemática		96,3	5,5	7,7	38,5	45,1	3,3	-	-	-
			118,9	-	-	10,4	45,8	40,6	3,1	-	-
			135,6	-	-	11,6	18,8	37,5	31,2	0,9	-

(1) Considerando apenas os alunos que fizeram os testes nas três ondas de aplicação.

* Apenas para a escala de Leitura

Os resultados das turmas

No primeiro relatório incluímos informações sobre cada turma GERES. Em se tratando de alunos que se iniciavam no processo de alfabetização, não havia preocupação em evitar comparações entre as turmas de uma mesma escola. Neste relatório, por outro lado, não serão incluídos estes detalhes para não ferir o acordo de não expor os professores a uma comparação de resultados sem permissão prévia. Isto não significa que estes resultados não serão calculados. O professor que quiser saber os resultados específicos da sua turma poderá acessá-los através do site do GERES na internet (www.geres.ufmg.br) e mediante uma senha que lhe será fornecida. Se este professor quiser autorizar a divulgação destes resultados, poderá fazê-lo mediante a socialização da senha.

Discussão

Nosso objetivo, e o que distingue o projeto GERES, é o acompanhamento de uma geração de alunos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental. A 1ª onda de aplicação foi só o começo - a “linha de base” da pesquisa. Com o relatório da 2ª Onda começamos a mostrar dados sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do seu primeiro ano de alfabetização. Chegamos à conclusão que os resultados GERES para o início do Ensino Fundamental não apoiavam a hipótese de que o problema do ensino fundamental se concentra exclusivamente nos passos iniciais do processo de alfabetização. Durante a 1ª série (ou seu equivalente no sistema de ciclos), muitos dos alunos aprenderam bastante e o que aprenderam formava um corpo de habilidades muito importante no processo de decifração e codificação.

A 3ª Onda traz mais informações sobre o processo de alfabetização. Estas informações parecem confirmar a nossa hipótese de que o problema das primeiras séries, identificado pelo nível insatisfatório de desempenho na 4ª série mostrado pelo SAEB e pela Prova Brasil, reside tanto na falta de consolidação dos processos iniciais de alfabetização quanto na falta de aprendizagem das habilidades básicas. Os novos dados indicam que muitas escolas estão tendo dificuldade para avançar na consolidação da alfabetização pelo fato de mais da metade dos alunos não ter chegado no nível 5 da escala GERES até o final da 1ª série. Como este nível de proficiência é importante para a consolidação da alfabetização, isto significa que em muitas escolas, sobretudo as públicas, os esforços dos professores ainda estão voltados para as habilidades básicas da alfabetização, repetindo as atividades do ano anterior e dificultando tanto o acesso a novos materiais quanto a aprendizagem de novas habilidades. Enquanto isto, na maioria das escolas privadas os professores podem se concentrar na consolidação da alfabetização mediante atividades e materiais novos (inclusive de matemática), permitindo assim um acréscimo importante nas habilidades dos alunos ao longo da 2ª série.

Esta interpretação explicaria porque, em média, os alunos das escolas públicas demonstram um ritmo de aprendizagem menor na 2ª série do que os alunos das escolas privadas. Em vez da aprendizagem continuar no mesmo ritmo para todas as escolas, as escolas públicas mostram uma ligeira desaceleração no ritmo de aprendizagem ao longo desta série, o que acaba deixando a média dos alunos públicos mais distante dos alunos das escolas privadas. Se a interpretação estiver correta, talvez haja uma recuperação no ritmo de aprendizagem das escolas públicas na 4ª série, a ser medida pelos testes no final de 2008. Esta recuperação se daria pelo fato dos alfabetizados já serem a grande maioria dos alunos até o final da 3ª série, o que permitiria aos professores da série seguinte deslancharem as atividades de consolidação da alfabetização e do ensino de novas habilidades.