

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS

CONSTRUINDO UMA ESCOLA EFICAZ

**Boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas
de alta vulnerabilidade social**

Campinas

2015

EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS

CONSTRUINDO UMA ESCOLA EFICAZ

**Boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas
de alta vulnerabilidade social**

Dissertação de Mestrado, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Grupo de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas em Educação.

Campinas

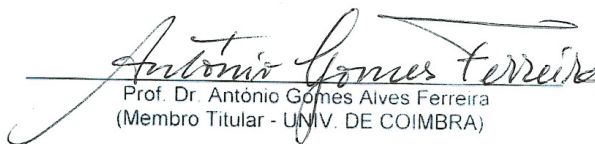
2015

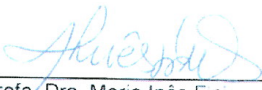
EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS


CONSTRUINDO UMA ESCOLA EFICAZ:
BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E FATORES DE ALTO DESEMPENHO EM
ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2015


Prof. Dr. Antônio Gomes Alves Ferreira
(Membro Titular - UNIV. DE COIMBRA)


Profª. Dra. Maria Inês Fini
(Membro Titular - UNICAMP)


Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
(Orientador - PUC-CAMPINAS)

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370
M386c

Martins, Edivaldo Cesar Camarotti.

Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social / Edivaldo Cesar Camarotti Martins. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
224p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Políticas públicas. 4. Escolas - Organização e Administração. I. Calderón, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370

RESUMO

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2015.

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no curso de pós-graduação *scripto sensu*, mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Está enquadrado no campo das ciências sociais, especificamente na área da Educação, na linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação. Teve como objetivo estudar as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Para atingir os objetivos propostos foi realizada a revisão da literatura especializada, estabelecendo-se o chamado Estado da Questão. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo para coleta de dados empíricos, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com diretores, professores, funcionários, alunos e pais, em duas escolas da rede municipal de ensino, em Ferraz de Vasconcelos, selecionadas de acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2011 e com base no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Dentre essas escolas, uma apresentou alto desempenho em 2011, outra, baixo desempenho. Ambas as unidades escolares estão localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Em termos metodológicos, adotaram-se princípios durkheimianos e weberianos, clássicos da sociologia da educação, para fundamentar os alicerces teóricos da pesquisa. Identificaram-se quatorze boas práticas escolares e quinze fatores de alto desempenho na escola de alta vulnerabilidade social. Evidenciou-se que as boas práticas e fatores escolares relacionados com as práticas pedagógicas, são os que mais influenciam os resultados da escola de alta vulnerabilidade social, seguido dos recursos escolares, da gestão e do clima escolar.

Palavras-chave: boas práticas escolares; fatores de alto desempenho; IDEB; alta vulnerabilidade social, escola eficaz.

ABSTRACT

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. Building an effective school: good school practices and high performance factors in high social vulnerability schools. 2015. 224f. Dissertation (Master of Education) - Catholic University of Campinas, Center for Humanities and Social Sciences Applied Program of Postgraduate Education, Campinas, 2015.

The research project was developed in the *strict sensu* post-graduate course, master's degree in Education at the Catholic University of Campinas. It is framed in the field of Social Sciences, specifically in the area of Education, in the line of research: Public Policy in Education. It aimed to study the good school practices and high performance factors in schools located in high social vulnerability regions. In order to achieve the proposed objectives a review of the literature was carried out, establishing the so-called the State of the Question. Then there was a field survey to collect empirical data through semi-structured interviews and focus groups with principals, teachers, staff, students and parents in two schools in the municipal schools in Ferraz de Vasconcelos, selected according to the results of the Basic Education Development Index 2011 and based in São Paulo Social Vulnerability Index, of the State System of Data Analysis Foundation. Among these schools, one had high performance in 2011, and the other one, low performance. Both school units are located in highly vulnerable regions. In terms of methodology we adopted Durkheimian and Weberian principles, classics of Sociology of Education, to support the theoretical foundations of the research. We identified fourteen good school practices and fifteen high performance factors in the school of high social vulnerability. It was evident that good practice and school factors related to pedagogical practices were what most influenced the outcomes of high social vulnerability school, followed by school resources, management and school climate.

Keywords: good school practices; High performance factors; IDEB; high social vulnerability, effective school.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre ilumina os meus caminhos. Agradeço a minha esposa, que soube me compreender nos momentos de nervosismo e ansiedade. Agradeço o meu professor orientador, que com muito empenho, profissionalismo e paciência, sempre me apoio, para que eu pudesse superar as dificuldades. Agradeço aos membros das bancas de qualificação e de defesa da dissertação, que brilhantemente contribuíram para o aprimoramento do presente trabalho. Agradeço os professores do programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pois suas incontáveis contribuições foram fundamentais para a conclusão desse trabalho. Agradeço os funcionários da universidade, que ofereceram todo suporte necessário para que eu pudesse desenvolver as atividades acadêmicas.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a dois exemplos em minha vida: meu pai e minha mãe.

Pessoas amáveis e amadas, simples, honestas e responsáveis.

Que conseguiram inspirar este filho a buscar os mais elevados níveis do ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO I: BOAS PRÁTICAS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR: O ESTADO DA QUESTÃO	44
1.1. As boas práticas escolares no contexto da avaliação em larga escala.....	49
1.2. Boas práticas no contexto da literatura acadêmico-científico.....	59
1.2.1. Boas práticas à luz da literatura acadêmico-científica.....	59
1.2.2. Boas práticas à luz das publicações governamentais, das agências multilaterais e das organizações vinculadas ao setor empresarial.....	75
2. CAPÍTULO II: BOAS PRÁTICAS E FATORES DE ALTO DESEMPENHO EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL	90
2.1. Aspectos teórico-conceituais.....	90
2.2. Estudos focados em revisão de literatura	97
2.3. Estudo sobre escolas de Andalucía - Espanha.....	103
2.4. Estudo de escolas chilenas em regiões de pobreza	106
2.5. Estudo sobre experiência no Rio de Janeiro.....	111
2.6. Estudo sobre escolas do município de Campinas.....	114
2.7. Estudo sobre oitenta e duas escolas brasileiras	119
2.8. Boas práticas sob diferentes olhares: uma perspectiva da UNESCO	125
3. CAPÍTULO III: BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E FATORES DE ALTO DESEMPENHO EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FERRAZ DE VASCONCELOS	130
3.1. Fatores de alto desempenho na escola de alta vulnerabilidade social.....	130
3.1.1. Principais fatores de alto desempenho	134
3.1.2. Descrição dos principais fatores de alto desempenho	137
3.1.3. Fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva	144

3.1.4. Descrição dos fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva	146
3.1.5. Discussão dos resultados do relatório de fatores de alto desempenho na escola de alta vulnerabilidade social	153
3.2. Boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social	158
3.2.1. Boas práticas escolares: resultado das entrevistas semiestruturadas	159
3.2.2. Boas práticas escolares: resultados dos grupos focais	161
3.2.3. Boas práticas escolares com elevada incidência discursiva	164
3.2.4. Descrição das boas práticas com elevada incidência discursiva	166
3.2.5. Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva	172
3.2.6. Descrição das boas práticas com reduzida incidência discursiva	174
3.3. Discussão dos resultados do relatório das boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social	177
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
6. ANEXOS	201

INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 80, diante da crise do capitalismo, especificamente do chamado Estado de Bem-Estar Social, observa-se uma mudança no papel do Estado brasileiro, que, fazendo frente às exigências por políticas de administração voltadas para o resultado e a eficiência, começa a deixar de ser provedor, para se estabelecer como regulador dos serviços.

O setor educacional passa, então, a ser modelado por uma nova estrutura de funcionamento, agregando-se a ele, uma gama de elementos de mercado, em busca da eficácia e da eficiência nos serviços oferecidos ao cidadão-cliente, alinhados a uma “cultura da performatividade” (BALL, 2002), em que o desempenho e os resultados obtidos servem como medidas de produtividade e rendimento das escolas.

Assim, as avaliações em larga escala passaram a ser uma questão estratégica nas políticas de educação em diversos países com culturas e orientações ideológicas distintas, como forma de se conhecer melhor os resultados obtidos pelos sistemas educacionais (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009). Segundo a autora, a implantação das avaliações em larga escala pelos governos trata-se de tendências que:

[...] vêm sendo incorporadas a novas formas de administração e gestão que defendem a necessidade de melhorar a eficiência dos sistemas educativos e de fomentar a responsabilidade social e profissional pelos resultados da educação. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p.5)

Na concepção da autora, portanto, a implantação de processos avaliativos em larga escala é uma tendência alinhada com os pressupostos de uma administração mais eficiente, ou, tal como definiu Bresser Pereira (1996), uma “administração gerencial”.

Nessa ótica, ganha visibilidade, no setor educacional e entre a população, a divulgação dos resultados obtidos pelas escolas ou pelas redes de ensino, seja na educação superior ou na educação básica, o que proporciona o surgimento de diversos *rankings* educacionais veiculados pelos principais meios de comunicação. Começa-se a perceber, então, principalmente na educação superior, o ensino ser tratado como uma mercadoria, pois as instituições que ocupam posições privilegiadas nesses *rankings* divulgam essas informações para “vender o seu

produto” e atrair novos alunos. Observa-se, pois, uma adaptação de discursos e práticas de mercado para o campo educacional, principalmente no ensino superior, mas também na educação básica, delineando o fenômeno conceituado por Fairclough (2001) como “comodificação”.

Embora haja evidência de que desde 1930 o Estado brasileiro se interessasse em tomar a avaliação como parte integrante do planejamento educacional (BONAMINO; SOUSA, 2012), é somente no final da década de 1980, que a avaliação passa a integrar as políticas educacionais e, já na década de 1990, ocupando lugar central na agenda das políticas públicas de educação, há no Brasil a instauração de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino tanto na educação básica quanto na educação superior, em geral, ligados a projetos financiados pelo Banco Mundial, o qual, por sua vez, desenvolve ações orientadas para a centralidade no ensino básico e ênfase na avaliação do ensino como um produto da aprendizagem e do valor custo/benefício.

Nesse contexto, todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, passam por processos de avaliação por parte do poder público, sob o pressuposto de que a avaliação pode contribuir para “produzir” um ensino de melhor qualidade. Essa melhoria tem sido objeto de discussão geralmente com base em dois tipos de argumentos:

O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Com isso, quando se analisa a configuração moldada no país em termos de avaliação, pode-se estabelecer o surgimento de “três gerações de avaliações da educação em larga escala” (BONAMINO, SOUSA, 2012).

A primeira geração de avaliação é caracterizada pelo seu perfil diagnóstico da educação oferecida, sem atribuição de consequências diretas para as escolas. Um exemplo desse tipo de avaliação foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando do seu surgimento. As de segunda geração trazem informações

dos resultados por escolas e contemplam a divulgação dos resultados à população, sem que haja consequências materiais. É uma política de responsabilização em que não se observa a atribuição de punições e prêmios com base nos resultados obtidos, tendo-se como pressuposto, a ideia de que a divulgação dos resultados sensibilizará os atores do processo educacional, para a melhoria dos resultados. A Prova Brasil enquadra-se como exemplo de avaliação em larga escala que se configura dentro desse contexto.

No caso das avaliações de terceira geração, as políticas de responsabilização são marcadas por sanções (em escolas de determinadas redes de ensino, quando as metas governamentais não são alcançadas, os professores não recebem bônus) ou recompensas com base nos resultados obtidos e no alcance de metas estabelecidas pelos governos. Como exemplo desse tipo de política de responsabilização, pode-se mencionar a atual conjuntura da política educacional na rede pública estadual de São Paulo, em que o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), atrelado ao fluxo escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), subsidia o pagamento de bônus para professores e funcionários das escolas que alcançam as metas, além do estabelecimento de uma gama de ações para apoio às escolas que não atingem as metas.

Vários governos estaduais e municipais desenvolveram propostas próprias de avaliação na educação básica. Além do SARESP, no estado de São Paulo, pode-se citar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), entre outros.

Esta pesquisa está delimitada à educação básica, modalidade da educação nacional para a qual, até meados da década de 1990, não se dispunha de informações concretas sobre a qualidade da educação oferecida no Brasil, e na qual desde 1995 o SAEB é aplicado a cada dois anos, seguindo a mesma métrica ou escala de proficiência (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009), cujo objetivo é "(...) gerar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica nacional." (SOARES; ALVES, 2003, p. 3).

Convém mencionar que, conforme Bonamino e Sousa (2012), embora o SAEB tenha sido iniciado antes, ele foi criado formalmente apenas em 1994, por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Desde então, o SAEB passou por um processo contínuo de aperfeiçoamento e inovações metodológicas.

As inovações metodológicas criadas em 1995 estão em sintonia com a Carta Magna (BRASIL, 1988), que, no Inciso VII do Artigo 205, estabelece a garantia do padrão de qualidade como um dos princípios básicos do ensino ministrado no país. Com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a União teve como incumbência “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Inciso VI, Art. 9º). Foi necessário, portanto, que o governo federal criasse uma mesma “métrica” para avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras. Nessa ótica, Maria Helena Guimarães de Castro destaca que:

A partir de 1995, iniciou-se o processo de construção das Escalas Comuns de Proficiência, ou definição de métricas, que são interpretadas em termos do que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho. A utilização das escalas comuns permite a comparação de resultados entre diferentes séries, por disciplina e de ano para ano. Para tanto, são utilizadas provas elaboradas com um grande número de itens, de modo a abranger as competências e habilidades requeridas ao final de cada ciclo de aprendizagem. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 8)

Ou seja, as provas do SAEB passaram a ser elaboradas de acordo com uma Matriz de Referência, construída “... a partir de uma ampla consulta nacional sobre os currículos estaduais, livros didáticos usados pelos professores e sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio.” (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 8).

Nos anos de 1997 e 1999, o SAEB avaliou os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental) e na 3ª Série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, História e Geografia; porém, desde a edição de 2001, os alunos são avaliados apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Os itens das provas do SAEB são elaborados, de acordo com uma Matriz de Referência, que atende as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os

quais foram elaborados para orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias, traçando um novo perfil para o currículo das escolas brasileiras, que, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, deve estar sempre em processo contínuo de construção, apoiando-se em competências e habilidades básicas para preparar os jovens a enfrentarem os desafios da vida adulta, além de promover a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos.

A criação do SAEB, além de atender ao princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, estabelecido na Carta Magna, tornou visível a intenção do governo federal, de buscar informações e dados para tomada de decisão, em termos de políticas públicas educacionais. Todavia, estudos apontam que, discussões sobre os resultados das avaliações em larga escala, tendem a focar os aspectos relacionados aos currículos e programas desenvolvidos pelas diferentes administrações, sendo ainda raros os estudos que exploram o uso dos resultados das avaliações em processos decisórios, nas diversas instâncias dos sistemas de ensino (SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Configurando-se como uma avaliação que tem como característica principal, diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões e nos estados brasileiros (BONAMINO, 2012), pode-se, ainda, resumir os principais objetivos do SAEB tal como sugere Franco (2001), elencando-se três pontos principais:

1. Acompanhamento do sistema educacional: verificação das competências adquiridas pelos alunos no decorrer dos seus estudos;
2. Acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais: análise da distribuição dos resultados conforme o perfil socioeconômico dos alunos;
3. Apreensão dos fatores escolares que podem explicar os resultados escolares: busca das características das escolas que possam explicar os resultados obtidos, ou seja, os fatores que contribuem para um bom ou um mal resultado nas avaliações. (FRANCO, 2001, p.3)

Embora o fato de que, esse mesmo autor, teça críticas sobre esse sistema de avaliação, como por exemplo, sobre as questões que dizem respeito às amostras de dados e aos aspectos metodológicos das pesquisas (FRANCO, 2001), não se pode negar que os dados levantados sobre a situação da qualidade do ensino no país, por meio do SAEB, são de suma importância, pois, por meio desse instrumento de avaliação em larga escala “[...] dispõe-se de extensa base de dados sobre as sucessivas avaliações feitas no país e relatórios que disponibilizam as várias análises realizadas” (GATTI, 2002, p. 27).

Nessa ótica, ou seja, em meio a elogios e críticas, o SAEB passou por um processo ascendente de aperfeiçoamento, tanto nos aspectos metodológicos de elaboração e aplicação das provas e questionário socioeconômicos, quanto no tratamento dos dados estatísticos. Nesse ponto é importante registrar que o SAEB se manteve forte no cenário educacional brasileiro, mesmo tendo o país passado por uma importante mudança de governo na esfera federal em 2003, ano em que Fernando Henrique Cardoso deixa a presidência da república e assume o cargo Luís Inácio Lula da Silva.

O Plano Nacional de Educação (UNESCO, 2001) já determinara, como sendo uma das diretrizes de gestão da educação nacional, o aprimoramento e a consolidação do SAEB. Além disso, também ficou fixada pelo Plano Nacional de Educação a criação de um programa de avaliação do desempenho que atingisse, pelo menos, todas as escolas de ensino fundamental e médio com mais de cinquenta alunos matriculados.

Então, tendo como objetivo oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seu desempenho, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009), em 2005 o governo federal criou a Prova Brasil, visando a atender os gestores públicos com informações mais precisas, pois, ao contrário do que se praticava até então, a Prova Brasil avalia os alunos de maneira censitária, oferecendo resultados de desempenho para o Brasil, Regiões, Estados, Municípios e escolas.

Desse modo, através da Portaria Ministerial nº 931/2005, o SAEB teve sua composição definida por duas outras avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB, realizada a cada biênio de maneira amostral, destina-se aos alunos de escolas públicas e privadas, matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio. A ANRESC, conhecida como Prova Brasil, também realizada bienalmente, mas de maneira censitária, abrange os alunos matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental de escolas que possuam no mínimo vinte alunos matriculados na série avaliada.

Em 2007, a Prova Brasil e o SAEB passaram a ser operacionalizados juntos. A medida dos resultados começou a ser feita através das escalas de proficiência, ou escalas de desempenho, em leitura e matemática. Essas escalas de proficiência

refletem as habilidades e as competências (em termos de aprendizagem cognitiva) adquiridas pelos alunos de determinada escola ou rede de ensino.

Ainda em 2007, paralelamente ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, com a finalidade de criar um instrumento para medir a evolução da qualidade do ensino de cada escola e de cada rede de ensino, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com metas a serem cumpridas até o ano de 2022, a fim de que sejam alcançados até esse ano os padrões de qualidade observados nos países desenvolvidos. As metas do IDEB foram estabelecidas no “Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse decreto trouxe 28 metas¹ que devem ser conjugadas pela União,

¹ As 28 metas estabelecidas pelo Decreto nº 6.094, de 24/04/2007 são:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

O Decreto nº 6.094/2007 também normatiza que a qualidade da educação básica será aferida com base no IDEB, o qual deve ser calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados do rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, de acordo com os dados do SAEB e da Prova Brasil. Observa-se, portanto que a criação do IDEB está vinculada às metas do Plano Nacional de Educação (UNESCO, 2001), enquadrando-se no processo de aprimoramento contínuo pelo qual estão passando as avaliações em larga escala no Brasil.

O IDEB configura-se como um índice ou indicador de qualidade do ensino de cada escola e de cada rede de ensino do país, calculado com base no desempenho escolar, subsidiado pela média dos resultados do SAEB (estados e país) e da Prova Brasil (municípios) e nas taxas de aprovação dos estudantes (fluxo escolar). Utilizando uma escala de zero a dez, é calculado e divulgado pelo governo federal a cada dois anos, sendo que a meta proposta pelo governo é de que, até o ano de 2022, todas as redes de ensino tenham alcançado pelo menos IDEB igual a seis.

No que se refere ao conceito de fluxo escolar, este está atrelado com a questão da permanência dos alunos na escola, em idade e série compatíveis, ou seja, quanto maior as taxas de aprovação e quanto menor o tempo para o aluno cumprir um ciclo de estudo, maior será a taxa de fluxo escolar. Assim, o resultado do IDEB de determinada unidade escolar não necessariamente reflete o desempenho dos alunos nas provas do SAEB/Prova Brasil, pois, mesmo que determinada escola consiga um bom desempenho nas provas, se as taxas de evasão e repetência forem elevadas, o IDEB dessa instituição será reduzido, e vice-versa.

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007).

Para Guimarães de Castro (2009), o desenho do IDEB encontra relevância sob dois aspectos. O primeiro deles é que não é desejável que se tenha uma escola que reprova sistematicamente, com altas taxas de abandono, mesmo que os poucos alunos que sobrevivam a essa situação apresentem bom desempenho. O outro é que também não se deseja uma escola que apenas aprova todos os seus alunos e possua uma ótima relação idade/série sem dar, no entanto, atenção à qualidade do ensino oferecido, ou seja, uma escola onde todos os alunos são aprovados, embora não tenham aprendido os conteúdos necessários.

Na leitura dos resultados bienais do IDEB, é possível identificar o chamado “IDEB Observado”, o qual retrata concretamente o IDEB alcançado pela escola ou rede de ensino naquela edição, bem como as metas bienais projetadas pelo governo federal para cada escola ou rede de ensino, chamado de “IDEB Projetado”. A leitura dos resultados do SAEB/Prova Brasil fornece informações sobre o desempenho dos alunos, porque medem o desempenho dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa ótica, o IDEB oferece informações globais sobre a qualidade do ensino, uma vez que possui em sua composição subsídios das avaliações realizadas pelos alunos (SAEB/Prova Brasil) atreladas às taxas de aprovação escolar.

Diante desses elementos, pode-se notar que o cenário desenhado com a criação dos mecanismos de avaliação em larga escala e a utilização dos seus resultados nas políticas educacionais, em especial, na distribuição de recursos financeiros e remuneração dos profissionais das escolas, os indicadores ou índices educacionais ganham um papel central na agenda de gestores e dirigentes dos sistemas de ensino, bem como no planejamento do trabalho dos professores, que, naturalmente, começaram a se preocupar com os resultados das avaliações em larga escala e com as metas estabelecidas pelo governo, pois, em muitas redes de ensino, a premiação em dinheiro (bônus) passou a vincular-se ao alcance das metas.

Nesse cenário de avaliações em larga escala, com base no conceito de escola eficaz proposto por Mortimore (1991) e Murillo (2005), que é aquela que viabiliza em seus alunos desempenho além do esperado, face à origem social dos seus alunos e à composição social do corpo discente, ganham relevância os estudos dos fatores e práticas escolares que impactam positivamente nos indicadores de

desempenho das escolas. Com esses pressupostos está concatenada a presente pesquisa.

O conceito de escola eficaz, sob a ótica dos indicadores de desempenho ou índices educacionais, trata-se de uma proposta de pesquisa amparada pela literatura especializada. Tais indicadores, subsidiados pelas avaliações em larga escala, já se consolidaram no cenário educacional brasileiro como instrumentos de medida da qualidade do processo educativo nas escolas, além de servirem tanto para gestores quanto para professores refletirem sobre o trabalho desenvolvido, bem como para planejar ou mesmo replanejar ações e práticas escolares. Ademais, a existência de avaliações em larga escala, cuja tendência brasileira está na centralidade em mensurar-se o desempenho dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares em que se considera que todos os alunos deveriam ter acesso (BONAMINO; SOUSA, 2012), subsidiando a construção dos indicadores da qualidade da educação, especialmente o IDEB, abre espaço para múltiplos estudos visando a melhoria da educação.

Propõe-se então, um estudo que, amparado no conceito de escola eficaz (MORTIMORE, 1991; MURILLO, 2005) e tendo como base os resultados dos indicadores de desempenho obtidos em avaliações de larga escala, que são instrumentos já consolidados nas políticas públicas de educação, e, ainda, levando-se em consideração que o alcance ou a superação dos resultados do IDEB estão ligados a múltiplos fatores e práticas desenvolvidas nas escolas, analise as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.

Em termos conceituais, consideram-se como boas práticas as ações de intervenção que contribuam direta ou indiretamente para que as escolas atinjam seus objetivos educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar. Os fatores de alto desempenho são ações, contextos, características, práticas, atitudes ou recursos que contribuem para que as unidades escolares atinjam ou superarem as metas de desempenho escolar a elas propostas.

Nessa ótica, tomando como referência os resultados do IDEB de 2011, os quais podem estabelecer uma hierarquização de escolas com alto e baixo desempenho escolar, convém questionar: Por que determinadas escolas, possuindo uma mesma realidade contextual, possuem elevado desempenho, enquanto outras ficam muito aquém do esperado? Ainda: Como algumas escolas, localizadas em

regiões consideradas como de alta vulnerabilidade social, conseguem alcançar ou mesmo superar as metas estabelecidas pelo IDEB, enquanto outras, com a mesma realidade mantêm-se abaixo dos indicadores mínimos de qualidade? Quais são os fatores que contribuíram para que essas escolas obtenham elevado desempenho? Quais são as boas práticas escolares desenvolvidas nesses ambientes escolares? Que experiências podem ser obtidas e socializadas para a construção de uma escola de qualidade?

O presente estudo tem como principal objetivo, estudar as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, em uma escola localizada numa região de alta vulnerabilidade social. Alinhado a esse objetivo, pretende-se ainda:

- a) Estabelecer o estado da questão no que se refere ao campo de estudos sobre as boas práticas escolares para a melhoria do desempenho escolar no contexto ibero-americano;
- b) Identificar e analisar a produção acadêmico-científica a respeito das boas práticas escolares e dos fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, por meio da revisão de literatura de estudos desenvolvidos no contexto ibero-americano, nos termos do chamado estado do conhecimento;
- c) Identificar, descrever e analisar os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, tomando como referência o estudo de uma escola localizada em região de alta vulnerabilidade social na rede municipal de ensino de Ferraz de Vasconcelos – SP, que obteve elevado desempenho no IDEB de 2011, tendo superado as metas projetadas pelo governo de 2007 a 2011.

Em termos metodológicos, para atingir os objetivos propostos, inicialmente fez-se revisão da literatura especializada ibero-americana, coletada através da busca refinada de artigos científicos no banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc), de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) e de publicações de pesquisas e estudos governamentais, não governamentais e de agências multilaterais. Com isso estabeleceu-se o chamado estado da questão referente às boas práticas escolares para a melhoria do desempenho escolar no contexto ibero-americano.

Finalizada a fase de busca e análise dos referenciais teóricos nos quais se apoiaram a pesquisa, buscaram-se duas escolas de ensino fundamental de uma mesma rede de ensino, localizadas em região de mesmo perfil socioeconômico, neste caso, em regiões de alta vulnerabilidade social, tomando-se como referência os resultados do IDEB de 2011, pesquisados diretamente no *site* do INEP, bem como os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE), referentes aos índices de vulnerabilidade social no estado de São Paulo.

A seleção de escolas, localizadas em regiões que apresentam alunos com características socioeconômicas semelhantes, surge do fato de que, [...] “o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio dos alunos é influenciado tanto pelas suas características pessoais quanto pelas características das escolas frequentadas.” (CÉSAR; SOARES, 2001, p. 1). Pretendeu-se, então, reduzir ao máximo os fatores relacionados às “características pessoais”, selecionando-se apenas escolas que recebem alunos de regiões com o mesmo perfil socioeconômico, analisando “as características das escolas frequentadas”, para identificar os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares desenvolvidas nessas escolas, que de fato as diferenciam das demais escolas, em termos de resultados do desempenho escolar alcançado, em função do trabalho desenvolvido pelos partícipes do processo educativo.

Nessa ótica, tomou-se como referência para as características socioeconômicas dos alunos, o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), da Fundação SEADE², que, operacionalizando o conceito de vulnerabilidade social proposto por Katzman (1999), define o IPVS como um indicador de Qualidade de Vida, elaborado de forma censitária em todos os municípios localizados no Estado de São Paulo (SEADE, 2010).

A medida do IPVS é realizada por meio de uma escala composta por sete grupos de vulnerabilidade social. Os setores censitários com pelo menos 50 domicílios particulares permanentes foram classificados em um dos sete grupos: Grupo 1 – baixíssima vulnerabilidade; Grupo 2 – vulnerabilidade muito baixa; Grupo 3 – vulnerabilidade baixa; Grupo 4 – vulnerabilidade média; Grupo 5 – vulnerabilidade alta e Grupo 6 – vulnerabilidade muito alta. A seleção das escolas

² A Fundação SEADE é uma instituição vinculada ao governo do Estado de São Paulo, sendo referência em pesquisas estatísticas e demográficas. Sua diretora executiva é Maria Helena Guimarães Castro, professora aposentada da UNICAMP e pesquisadora de avaliações em larga escala e indicadores de qualidade.

para a presente pesquisa recaiu sobre as regiões do Grupo 5, pois o Grupo 6 (vulnerabilidade muito alta) engloba apenas setores censitários classificados como aglomerados subnormais, com concentração de população jovem e de baixa renda, e, o Grupo 7, apenas os setores censitários rurais de baixa renda.

A Figura 1 ilustra a distribuição dos setores censitários conforme o grupo de vulnerabilidade social, as dimensões socioeconômicas, o ciclo de vida familiar e a situação e tipo de setores censitários por grupo.

Figura 1

Grupos do IPVS 2010 – setores censitários com mais de 50 domicílios

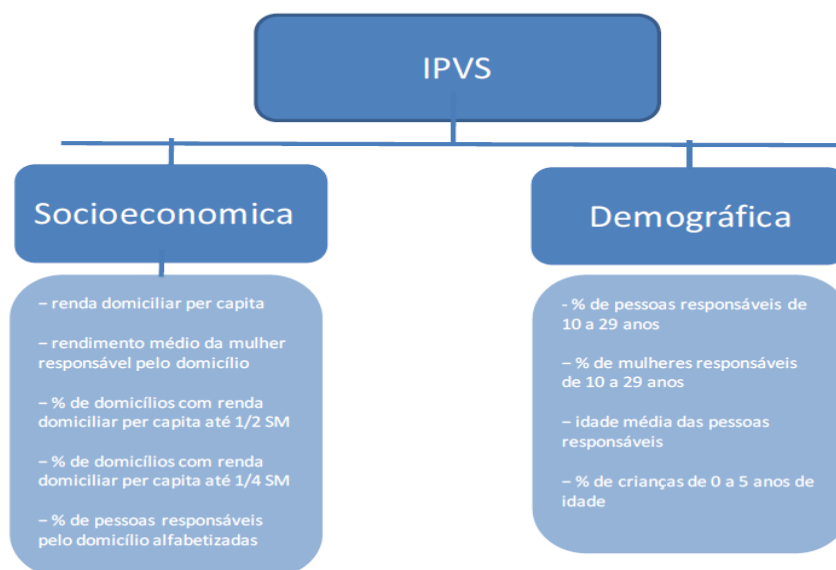
Grupos	Dimensões		IPVS2010	Situação e tipo de setores por grupo
	Socioeconômica	Ciclo de vida familiar		
1	Muito alta	Famílias jovens, adultas e idosas	Baixíssima vulnerabilidade	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
2	Média	Famílias adultas e idosas	Vulnerabilidade muito baixa	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
3	Média	Famílias jovens	Vulnerabilidade baixa	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
4	Baixa	Famílias adultas e idosas	Vulnerabilidade média	Urbanos não especiais e subnormais
5	Baixa	Famílias jovens em setores urbanos	Vulnerabilidade alta	Urbanos não especiais
6	Baixa	Famílias jovens residentes em aglomerados subnormais	Vulnerabilidade muito alta	Urbanos subnormais
7	Baixa	Famílias idosas, adultas e jovens em setores rurais	Vulnerabilidade alta	Rurais

Fonte: Fundação Seade. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS.

As variáveis que compõem o IPVS estão representadas da Figura 2, estando relacionadas com fatores como, renda domiciliar *per capita* média, a proporção de domicílios com renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo e a proporção de domicílios com renda *per capita* de até meio salário mínimo, uma vez que este é referência básica para caracterizar a insuficiência de renda.

Figura 2 – Variáveis que compõem o IPVS

Quadro-resumo das variáveis componentes do IPVS, segundo dimensões



Fonte: Fundação SEADE, Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).

Conforme apresentado, a pesquisa tomou como referência o IDEB observado (IO) no ano de 2011. O estudo considerou, ainda, o quanto cada escola conseguiu avançar (IDEB observado), tendo como referência o quanto se esperava que ela avançasse (IDEB projetado - IP), ou seja, a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). Relacionando os resultados do IDEB de 2011 com os dados referentes ao IPVS e ainda, tendo como norte a busca por escolas localizadas em regiões com IPVS pertencente ao Grupo 5, elegeu-se o município de Ferraz de Vasconcelos, no Estado de São Paulo, onde foram selecionadas duas escolas da rede municipal de ensino, ambas localizadas em regiões onde a população vive em condições de alta vulnerabilidade social.

Um dos principais fatores que justificam a escolha do município de Ferraz de Vasconcelos foi devido ao fato de não se localizar uma quantidade significativa de regiões de alta vulnerabilidade social, nos municípios do interior de São Paulo, próximos de Campinas, sede da PUC Campinas, que oferecesse um ambiente propício para o desenvolvimento do presente estudo.

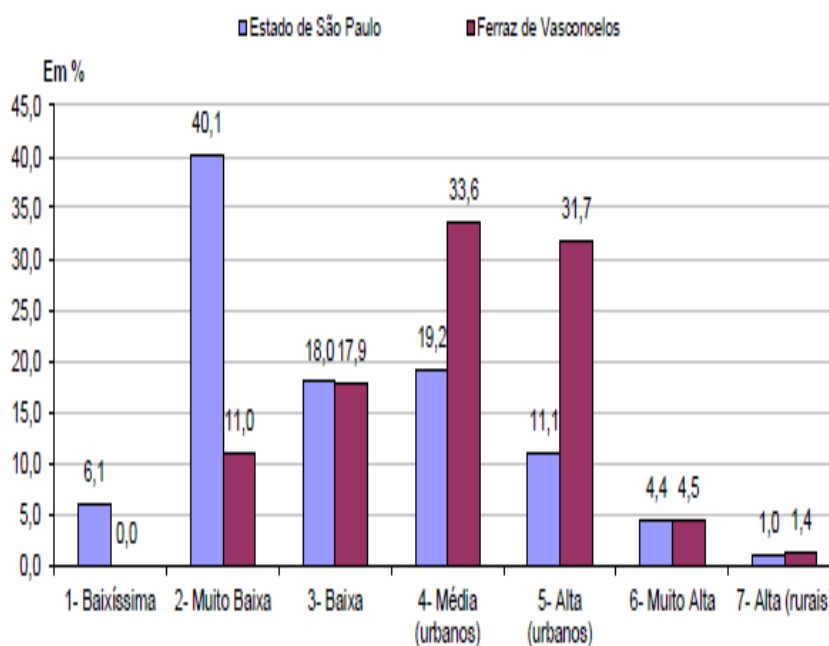
Para chegar a esse resultado (Ferraz de Vasconcelos), foram realizadas buscas refinadas sobre os resultados do IDEB, no *site* do INEP, usando a pesquisa por escola, nos municípios próximos de Campinas, conjugada com consultas sobre os setores censitários de vulnerabilidade social na página eletrônica da Fundação

SEADE. Dessa forma, encontrou-se uma situação muito interessante para este estudo em Ferraz de Vasconcelos – SP.

O Gráfico 1 aponta que as condições de vida da população de Ferraz de Vasconcelos estão abaixo das apresentadas em relação à média no Estado de São Paulo, pois, de acordo com o gráfico 31,7% da população deste município reside em regiões de alta vulnerabilidade social, enquanto a média estadual de pessoas que estão nessa situação é de 11,1%.

Gráfico 1 – IPVS em Ferraz de Vasconcelos

Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS
Estado de São Paulo e Município de Ferraz de Vasconcelos – 2010



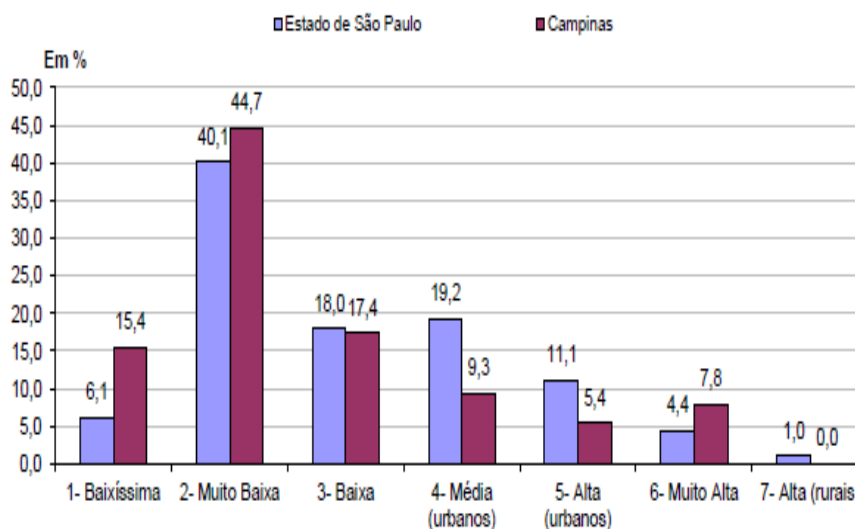
Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade.

Nota: Todos os setores censitários do município de São Paulo foram considerados urbanos.

No Gráfico 2, verifica-se que, em Campinas, a situação se inverte, porque apenas 5% da população do município reside em regiões de alta vulnerabilidade social, ou seja, percentualmente menos que a metade da média estadual.

Gráfico 2 – IPVS em Campinas

Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS
Estado de São Paulo e Município de Campinas – 2010




Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade.

Nota: Todos os setores censitários do município de São Paulo foram considerados urbanos.

Como observado, em Campinas (sede da universidade), o percentual relativo a regiões de alta vulnerabilidade social está abaixo da média estadual, enquanto que em Ferraz de Vasconcelos, essa situação é bem diferente, isto é, o percentual relativo a regiões de alta vulnerabilidade social está bem acima da média do Estado de São Paulo. Dessa forma, as consultas ao *site* da Fundação SEADE, associadas às buscas refinadas no portal do INEP, contribuíram para que se localizassem no município de Ferraz de Vasconcelos, imerso em um cenário socioeconômico diversificado, onde predominam regiões com significativos índices de alta vulnerabilidade social, escolas cujos indicadores educacionais estão acima do que foi projetado pelo Ministério da Educação, em especial, escolas localizadas em setores censitários com IPVS do Grupo 5, o qual representa regiões de alta vulnerabilidade social.

O município de Ferraz de Vasconcelos integra a região metropolitana do município de São Paulo (capital do Estado) e possui grande parte de sua população vivendo em condições socioeconômicas bem abaixo da média registrada para o

Figura 5 – Localização de Ferraz de Vasconcelos no Brasil

 Localização geográfica aproximada de Ferraz de Vasconcelos no território brasileiro.
Fonte: IBGE.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam as seguintes informações censitárias sobre o município de Ferraz de Vasconcelos:

Tabela 1 – Informações Censitárias sobre Ferraz de Vasconcelos

Área da unidade territorial	29,566 km ²
População (2010)	168.306
População estimada (2014)	182.544
Estabelecimentos de Saúde SUS (Sistema Único de Saúde)	16
Matrícula - Ensino fundamental – 2012	26.000
Matrícula - Ensino médio – 2012	9.410

População residente	168.306
População residente – Homens	82.143
População residente – Mulheres	86.163
População residente alfabetizada	144.873
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Rural	R\$ 1.405,50
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Urbana	R\$ 2.063,53
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural	R\$ 329,00
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Urbana	R\$ 480,00
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0,738

Fonte: IBGE.

Especificamente as matrículas no ensino fundamental, de acordo com os dados do IBGE (2012), totalizavam 26 mil, apresentando a seguinte configuração:

Tabela 2 – Distribuição das matrículas no ensino fundamental de Ferraz de Vasconcelos

Rede / Dependência Administrativa	Número de Matrículas	Percentual
Escolas Federais	0	0%
Escolas Estaduais	10.730	41,27%
Escolas Municipais	13.435	51,67%
Escolas Privadas	1.835	7,06%

Fonte: IBGE.

Conforme mostra a tabela 2, a rede municipal de ensino de Ferraz de Vasconcelos atendia em 2012, mais da metade (51,67%) da população escolar com idade para o ensino fundamental. Os dados do INEP apontam que a rede municipal

de Ferraz de Vasconcelos conseguiu atingir/superar a meta estabelecida pelo governo federal para o IDEB apenas em 2007, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 3 – Resultados do IDEB de Ferraz de Vasconcelos

Resultados e Metas do IDEB						
Rede Municipal de Ensino – Ferraz de Vasconcelos (4ª Série / 5º Ano)						
IDEB Observado				Metas Projetadas		
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
4,4	4,6	4,7	5,0	4,4	4,8	5,2

Fonte: INEP.

Especificamente para a seleção das escolas, na rede municipal de Ferraz de Vasconcelos, objetos de análise da presente pesquisa, utilizaram-se dois critérios que se complementaram: o índice de vulnerabilidade social (IPVS - Versão 2010) e o resultado do IDEB de 2011. Dessa forma, estabeleceu-se que, como primeiro critério, a seleção de escolas localizadas em regiões com IPVS do Grupo 5 (alta vulnerabilidade social) e, como segundo, que, das escolas localizadas em regiões com IPVS do Grupo 5, uma escola deveria possuir elevado IDEB em 2011, tendo atingido ou superado a meta estabelecida pelo governo federal, tratada adiante como escola do Escola de Alto Desempenho (EAD), e uma escola deveria possuir menor IDEB em 2011, não tendo atingido a meta estabelecida para 2011, tratada como Escola de Baixo Desempenho (EBD).

Para melhor visualização do universo de escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos, a Tabela 4 traz a relação de escolas avaliadas, no IDEB de 2011, da rede municipal desse município, classificadas de acordo com o resultado obtido no IDEB de 2011 (IDEB Observado - 2011) e categorizadas de acordo com o IPVS da região na qual está localizada.

Tabela 4 - Relação de escolas municipais de Ferraz de Vasconcelos - SP, por ordem de classificação decrescente no IDEB Observado – 2011 e categorizadas de acordo com o IPVS da região em que está localizada.

ESCOLA	ENDEREÇO	BAIRRO	GRUPO DO IPVS	IDEB OBSERVADO (IO)				IDEB PROJETADO (IP)		
				2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
MANOEL GOMES DOS SANTOS GASTAO EMEF	RUA GILIA, 156	JARDIM ANCHIETA	5	4,9	4,5	5,0	6,2	5,0	5,3	5,7
JORACY CRUZ DR EMEF	RUA JOSÉ FERREIRA, 60	JARDIM FREIRE	5	4,3	4,6	4,9	5,8	4,3	4,7	5,1
ANTONIO BERNARDO CORREA EMEF	RUA JORGE TIBIRIÇA, 440	VILA CORREA	2	4,6	4,6	5,1	5,6	4,7	5,0	5,4
ALFREDO FROES NETO DR EMEF	RUA GUARANI, 359	VILA SANTO ANTONIO	4	***	4,9	4,5	5,4	***	5,1	5,4
MAURICE BOU ASSI EMEIF	ESTRADA DO BANDEIRANTE, 746	JARDIM SANTA ROSA	4	***	***	4,3	5,4	***	***	4,6
MARIA ANDENA COSTA EMEIF	RUA PEDRO LEITE, 284	VILA ANDEYARA	2	4,4	4,5	5,0	5,3	4,5	4,8	5,2
EDUCACAO INTEGRAL E FORMACAO PEDAGOGICA II	RUA TAPIRAS, 100	VILA DO AMERICANO	3	***	***	***	5,2	***	***	***
MARIA DA GLORIA DIAS HORVATH EMEIF	RUA CARLOS DE CARVALHO, 150	JARDIM SÃO JOÃO	5	4,3	4,6	4,7	5,0	4,4	4,7	5,1
HALIM ABISSAMRA EMEF	AVENIDA JACIRA TEIXEIRA DE CAMARGO, S/N	VILA ARBAME	4	4,4	4,5	4,5	4,9	4,4	4,8	5,2
HELMUTH HANS HERMANN LOUIS BAXMANN PREF EMEF	AVENIDA IMPERIAL, 65	JARDIM IPANEMA	4	***	***	4,7	4,9	***	***	4,9
ANGELO CASTELLO PREFEITO EMEF	RUA MIGUEL DIB JORGE, 579	JARDIM CASTELO	5	4,4	4,6	5,1	4,8	4,4	4,8	5,2
MARIA MARGARIDA ABREU FIGUEIREDO PROFA EMEF	RUA NICOLA GAGLIOTTI, 580	VILA SANTA MARGARIDA	5	4,4	4,4	4,7	4,8	4,4	4,8	5,2
NURIMAR MARTINS HIAR PROFESSORA EMEF	AVENIDA DOS MUTIRANTES, S/N	CDHU FAZENDA ITAJUIBE	5	***	4,5	4,4	4,8	***	4,7	5,0
RUY COELHO PROF EMEF	RUA JULHO MESQUITA FILHO, S/N	SITIO PAREDAO	4	***	4,4	4,5	4,8	***	4,6	4,9
SARA TINEUE EMEF	RUA DAVID ROGATIS, 310	PARQUE DOURADO	3	***	4,4	4,3	4,8	***	4,6	4,9
ANTONIO SCHIAVINATI EMEIF	RUA LUIZ RAMALHO, 530	VILA SÃO PAULO	4	***	4,6	4,6	4,7	***	4,8	5,2
EDUCACAO INTEGRAL E FORMACAO PEDAGOGICA EDIFORP	RUA PREFEITO TAKUME KOIKE, 77	NUCLEO ITAIM	4	***	***	***	4,6	***	***	***
ABILIO SECUNDINO LEITE EMEF	RUA DO VEREADOR, 99	VILA TANQUINHO	3	***	4,1	4,7	4,5	***	4,3	4,6
LUCIANO POLETTI EMEF	RUA FLORIANO PEIXOTO, 1270	JARDIM SÃO LUIZ	3	***	***	4,4	4,5	***	***	4,6
JOSE SEBASTIAO EMEF	AVENIDA DO PAIOL, S/N	JARDIM CAMBIRI	3	4,0	4,2	4,3	4,4	4,0	4,4	4,8
MYRIAM PENTEADO RODRIGUES ALCKMIN EMEF	RUA RAFAEL ANUNCIATO, 255	CONJ. RES. PRESIDENT	4	4,2	4,4	5,2	4,4	4,2	4,6	5,0
SYLVIA DA SILVEIRA DE MARTINI EMEI	ESTRADA STELLA MAZZUCA, 415	VILA JUREMA	4	***	***	4,3	4,4	***	***	4,6
MARIA DA GLORIA FERNANDES LEITE EMEI	AVENIDA SANTOS DUMONT, 1623	TANQUINHO	4	***	***	5,1	***	***	***	5,4

Fontes: dados do IDEB: INEP / Dados do IPVS: Fundação SEADE.

Primeiramente é necessário esclarecer que o Projeto de Pesquisa, inicialmente previa a seleção de quatro escolas para a pesquisa de campo, sendo duas de alto desempenho e duas de baixo desempenho. Contudo, no diálogo estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de Ferraz de Vasconcelos, constatou-se que uma das escolas de alto desempenho foi desmembrada, e, como consequência, os alunos e os integrantes da equipe escolar foram encaminhados para outras unidades escolares. Diante disso, em comum acordo com a Secretaria de Educação, concluiu-se que só seria possível a seleção de uma escola de alto desempenho e, conseqüentemente, outra de baixo desempenho. Assim, o Projeto de Pesquisa foi readequado a esse fato novo, sem prejuízo dos objetivos propostos para o estudo. Com isso, a escola de alto desempenho (EAD), localizada numa região de alta vulnerabilidade social, selecionada para a pesquisa foi a **Escola Municipal Dr. Joracy Cruz**.

A fim de resguardar a sua identidade, evitando possíveis constrangimentos a seus integrantes, a identidade da escola de baixo desempenho (EBD) será preservada. Porém, trata-se de uma escola que possui características semelhantes às da EAD, tanto em termos de estrutura física, recursos humanos e localização, pois também está localizada numa região de alta vulnerabilidade social (IPVS do Grupo 5). Contudo, a EBD não possui elevado desempenho no IDEB, e, também não cumpriu a meta estabelecida pelo governo federal para esse indicador no ano de 2011.

A EAD cumpriu todas as metas estabelecidas pelo governo federal para o IDEB, desde 2007 até 2011, conforme indica a Tabela 5, que ilustra o avanço da escola no IDEB desde a sua primeira edição em 2005, até o ano de 2011, foco desta pesquisa:

Tabela 5 – Resultados do IDEB da Escola Municipal Dr. Joracy Cruz

Resultados e Metas do IDEB						
Escola Municipal Dr. Joracy Cruz (4ª Série / 5º Ano)						
IDEB Observado				Metas Projetadas		
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
4,3	4,6	4,9	5,8	4,3	4,7	5,1

Fonte: INEP.

Em 2011, o IDEB da EAD ficou em 5,8 (cinco inteiros e oito décimos). Esse índice ficou muito próximo da meta estabelecida pelo governo federal para o ano de 2022, quando todas as escolas devem atingir IDEB igual ou maior que seis, de acordo com os padrões estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Há pesquisas que apontam uma notável desvantagem em termos da oferta de oportunidades educacionais nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, como, por exemplo, a pesquisa de Érnica e Batista (2012), que analisou o efeito do território sobre as oportunidades educacionais, bem como os impactos dos níveis de vulnerabilidade social na oferta educacional de escolas localizadas em São Miguel Paulista, na região leste do município de São Paulo. A pesquisa apontou evidências da existência de

[...] uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. (ÉRNICA, BATISTA, 2012, p. 07)

É interessante atentar que esses autores afirmam ainda que, “[...] quanto mais são vulneráveis os territórios em que as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no IDEB” (ÉRNICA, BATISTA, 2012, p. 07).

Diante de tais afirmações, como se pode explicar os elevados resultados obtidos no IDEB pela Escola Municipal Dr. Joracy Cruz, que está localizada numa região de alta vulnerabilidade social do município de Ferraz de Vasconcelos? Quais fatores poderiam ter contribuído para que essa escola alcançasse alto desempenho no IDEB? Quais práticas inovadoras vêm sendo desenvolvidas nessa escola que merecem ser socializadas com outras unidades escolares?

Inicialmente far-se-á uma breve caracterização da EAD, em termos de localização, sistemática de funcionamento, estrutura física e recursos humanos. No caso da EBD, que está localizada numa região com o mesmo índice de vulnerabilidade social (IPVS do Grupo 5) e que possui características semelhantes à EAD, não se fará essa caracterização detalhada, pois ela não é o foco desta pesquisa.

A Escola Municipal Dr. Joracy Cruz, caracterizada neste trabalho como EAD, foi fundada em 1991. Inicialmente, era uma escola da rede estadual de ensino, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Foi municipalizada no ano de 2004 e, atualmente, está jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação de Ferraz de Vasconcelos. Está localizada na Rua José Pereira, nº 60, no Jardim Freire, que, de acordo com a Fundação SEADE, possui IPVS do Grupo 5, ou seja, é uma região de alta vulnerabilidade social. Trata-se de um bairro da periferia do município de Ferraz de Vasconcelos.

Imagem 1: Fachada Principal da Escola Municipal Dr. Joracy Cruz



Fonte: Acervo do autor.

Essa unidade escolar atende matrículas de alunos provenientes do Jardim Freire e também de Bairros vizinhos, tais como a Vila Margarida, Vila Angelina, Jardim Mercedes, Bairro Cidade Kemel, Jardim Luis Mauro, Jardim São Fernandes e, ainda, estudantes dos municípios de Poá e Suzano, que fazem limite com Ferraz de Vasconcelos. Todas essas regiões possuem características socioeconômicas muito semelhantes às do Jardim Freire, onde a escola está localizada.

A tabela seguinte apresenta a distribuição do número de alunos por série/ano, matriculados na escola, no ano letivo de 2014:

Tabela 6 – Informações sobre o número de alunos por série/ano na Escola Municipal Dr. Joracy Cruz

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Manhã	68	64	67	66	67
Tarde	0	64	98	94	98
Total da Série	68	128	165	160	165
Média por Turma	34	32	33	32	33
Total geral: 686 alunos matriculados					
Média de alunos por classe: 32,6 alunos					

Fonte: Pesquisa do autor.

Em relação à estrutura física, o estabelecimento possui biblioteca, sala de informática com vinte e oito computadores em funcionamento, sala de atendimento especializado (educação especial), ampla secretaria, sala de professores, pátio coberto, quadra de esportes descoberta, cozinha, onde é preparada a merenda, e dez salas de aula (todas em uso). Não se observa, na escola, espaço físico ocioso.

A respeito dos recursos humanos, a unidade escolar conta com um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, os quais são professores

efetivos da própria rede municipal, indicados pela secretaria municipal de educação, e vinte e seis professores atuantes, dos quais todos são efetivos. Na secretaria da escola, trabalham dois funcionários, sendo um secretário e um auxiliar de administração escolar. O quadro de apoio escolar conta, ainda, com quatro inspetores de alunos, sete servidores na limpeza e três merendeiras. Todos os servidores da escola são funcionários municipais, não havendo prestação de serviços terceirizados na escola.

Sobre os colegiados escolares, de acordo com informações fornecidas pelo diretor, a escola não conta com grêmio estudantil. Há reuniões regulares do Conselho de Escola, que é presidido pelo diretor e composto por dez professores, um funcionário, cinco alunos e cinco pais. As reuniões dos conselhos de classe/série/ano são realizadas bimestralmente, momento no qual a equipe escolar avalia o rendimento escolar dos alunos e da escola como um todo, traçando estratégias e definindo prioridades para o dia a dia da unidade escolar.

O projeto pedagógico da escola foi construído de forma compartilhada, com a participação de todos os segmentos da escola, sendo reestruturado anualmente, nas reuniões de planejamento inicial. De acordo com o gestor, a avaliação do desenvolvimento do projeto pedagógico é realizada diariamente, por meio do próprio acompanhamento da rotina escolar.

A EBD, que não é o foco da pesquisa e teve sua identidade preservada, foi utilizada para que confrontássemos as informações obtidas na EAD. Ela possui características muito semelhantes às da EAD, com aproximadamente setecentos alunos matriculados, e uma média de vinte e seis alunos por classe, no ano de 2014.

No que se refere à estrutura física, a EBD possui biblioteca, sala de informática, quadra de esportes descoberta, refeitório, sala de professores e onze salas de aula bem arejadas. Também é de uma escola que foi municipalizada, ou seja, pertencia à administração direta do Governo do Estado de São Paulo e, por meio do processo de municipalização passou a ser administrada pelo governo municipal de Ferraz de Vasconcelos.

Depois de finalizada a seleção das escolas, passamos a preparar os instrumentos para a coleta de dados empíricos. Para isso foram preparados instrumentos específicos para a EAD e para a EBD. Na EAD, foram utilizadas duas técnicas de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Na EBD, foram realizadas apenas as entrevistas semiestruturadas. Todos os instrumentos de

coleta de dados foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas).

Na EAD, foram entrevistadas vinte e uma pessoas, sendo: um diretor, cinco professores, cinco funcionários, cinco alunos e cinco pais.

O Diretor é um professor efetivo da rede municipal, que foi indicado pela Secretaria da Educação, e exerce esse cargo na escola desde o ano de 2013.

Quanto aos professores, um é homem e quatro são mulheres. Todos são efetivos no cargo, sendo que duas professoras possuem mais de cinco anos de experiência na escola. Em 2014, três professoras ministravam aula no 5º ano e o professor e duas professoras ministravam aula no 3º ano.

No caso dos funcionários, foram entrevistados dois servidores da secretaria (um homem e uma mulher), uma inspetora de alunos, uma funcionária da limpeza e uma merendeira.

Todos os cinco alunos entrevistados estavam matriculados no 5º ano do ensino fundamental em 2014. Os dois meninos e as duas meninas possuem excelente desempenho escolar.

Os pais (um homem e quatro mulheres) foram selecionados dentre aqueles que participavam de colegiados escolares ou que eram responsáveis por alunos com excelente desempenho escolar.

Na EAD, também foram realizados dois grupos focais. No primeiro participaram quatro professoras (as mesmas que foram entrevistadas) e a vice-diretora, que também é uma professora efetiva da rede municipal, indicada para o cargo, pela Secretaria Municipal de Educação. No segundo grupo focal participaram duas mães e três alunos (um menino e duas meninas), sendo que todos já haviam participado das entrevistas semiestruturadas.

Depois de concluídas as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais na EAD, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas na EBD, ocasião em que foram ouvidas oito pessoas, sendo: uma vice-diretora, quatro professoras e três alunos.

A vice-diretora da EBD também é professora efetiva, tendo sido indicada pela secretaria municipal de educação para exercer o cargo. As quatro professoras ouvidas são efetivas, sendo que três delas ministravam aulas no 5º ano em 2014, e a uma ministrava aula no 3º ano. Dos três alunos, um era menino e duas meninas, todos matriculados no 5º ano e apresentavam bom desempenho escolar.

O principal instrumento de coleta de dados foi o caderno de campo, que foi complementado com um formulário denominado “Ficha de Caracterização da Escola”. Ambos os instrumentos, com algumas modificações, foram aplicados nas duas unidades escolares. O formulário de caracterização da escola foi exatamente igual, tanto na EAD quanto na EBD, tendo por objetivo identificar as principais características das escolas, em termos de segmento escolar atendido, localização, corpo docente, corpo discente, participação dos pais e/ou voluntários, recursos escolares, frequência e clima escolar. Este formulário foi estruturado em torno de dados que possibilitem perceber o perfil de cada uma das escolas que compuseram a amostra da pesquisa. Os dados sistematizados, a partir de um roteiro estruturado, permitiram estabelecer-se uma análise das informações e dos dados coletados empiricamente, por meio da comparabilidade, entre as escolas selecionadas (EAD – EBD).

Foram definidos dois cadernos de campo: um para a EAD e outro, para a EBD. O caderno de campo da EAD foi dividido em três blocos, cada um com objetivos e técnicas de coleta de dados claramente definidos, dividido da seguinte forma:

A) Bloco I – Fatores de alto desempenho

Este bloco foi composto por cinco instrumentos de coleta de dados. Cada instrumento consiste numa entrevista semiestruturada, cujo objetivo é identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola. A pergunta norteadora da entrevista neste bloco foi igual para todos os informantes: *Esta escola foi avaliada pelo SAEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho no IDEB, em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os, buscando exemplificar com evidências.*

Convém registrar que a pergunta exigiu uma resposta espontânea, uma vez que a questão formulada não prevê uma resposta induzida. O instrumento nº 1 foi destinado ao diretor da escola, o nº 2 foi destinado a cinco professores escolhidos de forma aleatória, presentes no dia da visita do pesquisador, atuantes em anos diferentes, sendo um, obrigatoriamente, do 5º ano da turma de 2011, o nº 3 foi destinado a cinco pais ou responsáveis de alunos de classes diferentes, membros do conselho de escola, da associação de pais de mestres ou pais de alunos com notas mais elevadas, o nº 4 foi destinado a cinco funcionários, os quais trabalham

em diferentes setores da escola e o último instrumento, nº 5, foi destinado a cinco alunos, que possuíam elevado desempenho escolar e/ou desempenhavam a função de representante de turma. Todos os estudantes entrevistados estavam matriculados no quinto ano do ensino fundamental.

Em relação aos alunos entrevistados, convém mencionar que se solicitou ao diretor da escola que selecionasse alunos com elevado desempenho escolar e/ou representantes de turmas, na medida em que considera-se que eles podem ter um conhecimento maior daquilo que se passa dentro da escola. Por outro lado, a escolha aleatória de alunos dificultaria a coleta de dados de maior consistência, em relação à realidade pesquisada, caso o aluno selecionado, aleatoriamente, se caracterizasse pela baixa frequência escolar ou pelo não acompanhamento dos processos internos à escola.

Em relação aos pais ou responsáveis, foram ouvidos aqueles mais presentes na escola, bem como os que acompanham as atividades escolares dos filhos. Para tanto, o critério adotado, no primeiro caso, foi a participação dos pais ou responsáveis no conselho de escola, associação de pais e mestres ou órgão semelhante. Já, no segundo, foi o fato de ser pai ou responsável de aluno com notas elevadas.

B) Bloco II – Boas práticas em escolas de alto desempenho: entrevistas

Neste bloco, foram incluídos cinco instrumentos que contêm entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar, a partir da percepção do diretor da escola, dos professores, funcionários, alunos e pais sobre as práticas escolares desenvolvidas na EAD, as mesmas que, na percepção dos entrevistados, podem ser consideradas como inovadoras ou boas práticas, merecedoras de serem socializadas com outros dirigentes escolares.

A pergunta central deste bloco foi: *Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que obteve alto desempenho, em relação a outras de condições semelhantes. Quais são as práticas escolares inovadoras ou boas práticas que contribuíram para o bom desempenho da escola, que podem ser repassadas para outras instituições de ensino, para melhorar a qualidade da educação?*

C) Bloco III – Boas práticas em escola de alto desempenho: grupos focais

Neste bloco, foram incluídos dois instrumentos, para grupos focais compostos por diferentes informantes. O instrumento nº 1 contemplou a vice-diretora e quatro professoras, que foram ouvidas coletivamente, na modalidade de grupo focal, sobre

as boas práticas identificadas na EAD, de acordo com os resultados das entrevistas semiestruturadas. O instrumento nº 2 contemplou duas mães e três alunos (um menino e duas meninas) participantes da pesquisa, tendo o mesmo objetivo que o grupo focal do instrumento nº 1.

Os grupos focais tiveram por objetivo identificar as melhores práticas na percepção dos professores, gestores, pais e alunos. Para cada grupo focal foi realizada uma única reunião, para se debater a respeito das boas práticas existentes na escola pesquisada. Ao pesquisador, coube o papel de induzir e conduzir o debate, registrar as conclusões do grupo e a sua impressão sobre as intervenções realizadas pelos informantes. O grupo focal formado pela vice-diretora e professoras selecionou três melhores boas práticas consideradas pelo grupo como inovadoras, justificando os motivos de sua indicação. Por sua vez, o grupo de pais e alunos também selecionou três boas práticas, tendo como ponto de partida o debate em torno das três boas práticas escolhidas pelas professoras e pela vice-diretora. Ao grupo, foi permitido corroborar, discordar, bem como elencar outras práticas não mencionadas no grupo focal das professoras e gestora da escola.

A respeito do caderno de campo destinado à EBD, convém mencionar que conteve apenas um bloco, o qual teve como objetivo verificar se as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho identificados na EAD também poderiam ser identificados, localizados ou constatados na EBD. Neste bloco, foram incluídos três instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos nº 1, nº 2 e nº 3 se caracterizam por entrevistas semiestruturadas: o primeiro, com a vice-diretora da escola, o segundo com quatro professoras e o terceiro com três alunos da escola. Os três instrumentos do Bloco I tiveram o mesmo objetivo: *identificar se os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares responsáveis pelo elevado desempenho na EAD são realidades exclusivas da unidade escolar, ou se também poderiam ser constatados na EBD. Em cada entrevista, o pesquisador fez a leitura de cada uma das boas práticas escolares e dos fatores de alto desempenho identificados na EAD, e, posteriormente, os entrevistados comentaram cada um dos fatores e práticas, por separado.*

Na EAD, os dados foram coletados em duas visitas do pesquisador, sendo que em uma dessas visitas foram realizadas todas as entrevistas semiestruturadas e na outra, foram realizados os dois grupos focais, que tiveram uma duração média de quarenta minutos cada um deles. Na EBD foi realizada uma única visita em que

todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Dessa forma, quando foi realizada a visita à EBD, a coleta de dados da EAD já estava finalizada e os dados sistematizados. Resumindo, os parâmetros referenciais da pesquisa de campo, na EBD, foram as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho identificados na EAD.

Uma vez coletados os dados, eles foram analisados e divididos para a produção de dois relatórios, separadamente:

- a) Relatório dos fatores de alto desempenho na escola de alta vulnerabilidade social.
- b) Relatório das boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social.

Deve-se deixar claro e explícito que a EBD não constituiu o foco principal da pesquisa, ou seja, não se está realizando um estudo para identificar os fatores de baixo desempenho. A pesquisa junto a EBD serviu somente (embora não se configure esta como uma função menos importante) para verificar se as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho identificados na EAD também são identificados na EBD. Como se pode notar, a EBD teve uma intencionalidade, que não se constituiu em um objetivo específico de estudo: sua instrumentalidade radica em servir para reafirmar, afirmar ou negar teses ou hipóteses de trabalho.

Diante disso, há três questões, as quais convêm esclarecer: Quais são os pressupostos teórico-metodológicos, em termos de marco teórico referencial, que sustentam a presente pesquisa? Quais os critérios utilizados para definir, em termos valorativos, que determinadas práticas são “boas”? A partir de que critérios serão identificados fatores de alto desempenho?

Nessa ótica, a análise do conteúdo dos dados das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais consistiu em relacionar a frequência de citação de temas, palavras ou ideias para medir o peso atribuído pelos próprios informantes aos fatos mencionados (CHIZZOTTI, 2006).

Então, o estudo sustentar-se-á numa pesquisa essencialmente qualitativa, com técnicas de coleta de dados, predominantemente, descritivos, fornecidos por informantes que realizam análises subjetivas sobre a realidade educacional na qual estão inseridos. Cada informante tem uma visão da realidade; tem a sua verdade. Nesse sentido, enquanto pesquisa qualitativa, o que se pretende é captar o significado que os informantes atribuem aos processos educacionais nos quais estão inseridos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que se compreenda melhor o tratamento dados aos dados coletados, é importante destacar que, com fundamento em Chizzotti (2003), a interpretação dos dados qualitativos dependeu também dos pressupostos, valores, objetivos e da percepção do investigador, pois o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair os significados visíveis e latentes do objeto de pesquisa.

Entretanto, assume-se que, na condição de pesquisa científica, o norte do estudo, em termos metodológicos, é a procura de forma contínua e permanente da maior objetividade possível, fato que determinou a adoção de princípios durkheimianos e weberianos, clássicos da sociologia da educação, nos alicerces teóricos desta pesquisa.

De Durkheim (1999), resgatou-se o princípio de estudar os fenômenos sociais como se eles fossem coisas, o que significa o esforço permanente de dar concretude à complexidade dos fenômenos sociais, sendo o meio privilegiado para isto, a adoção de matrizes de análises quantitativas, com base na estatística.

De Weber (1970), buscaram-se as contribuições na construção dos tipos ideais, classificações e taxonomias, não com o objetivo de compreender a essência das coisas de forma especulativa. Max Weber é claro quando afirma que, os tipos ideais, se tratam de uma abstração teórica, decorrente do estudo da ação social dos indivíduos, contribuições essas que servem de base para organizar as análises teóricas realizadas pelos pesquisadores, no intuito de compreender a realidade social. Foi a partir deste pressuposto teórico, que Weber construiu diversos tipos ideais, como por exemplo, tipos de ação social (ação racional em relação ao objetivo, ação racional em relação a um valor, ação afetiva ou emocional e ação tradicional) ou de dominação (carismática, racional-legal, tradicional).

Para avaliar, julgar e dizer quais práticas devem ser consideradas como “boas práticas escolares”, bem como identificar os fatores de alto desempenho, tomaram-se, como referência, os princípios construídos por Max Weber, dentro da chamada “sociologia compreensiva”. Por meio dessa abordagem, Weber pretendia estudar a ação social, a percepção do sentido que o ator atribui a sua conduta. Esse foi o ponto de partida para a definição dos fatores de alto desempenho e das boas práticas, consideradas, enquanto tais, não a partir do que o pesquisador julga como positivo ou negativo, mas sim, a partir de como são percebidos e entendidos pelos próprios atores sociais, com base no valor e importância que eles atribuem a sua

conduta. Sendo assim, o critério utilizado para identificar as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, foi a percepção dos próprios atores escolares (diretores, professores, pais, alunos e funcionários), em relação às melhores práticas desenvolvidas na sua escola, que contribuíram para o elevado desempenho no IDEB de 2011.

Tendo como norte essas contribuições teóricas, as opiniões dos informantes, isto é, os dados qualitativos, foram categorizados a partir de quadros de frequência e incidência discursiva, sendo transformados em dados que podem ser contabilizados e tabelados, dados que passam a ser ordenados, hierarquizados e classificados. Portanto, o estudo qualitativo sustenta-se no esforço de transformar dados qualitativos em dados quantitativos, fato que possibilita aos educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas, terem dados mais concretos da realidade escolar, para subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

1. CAPÍTULO I: BOAS PRÁTICAS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR: O ESTADO DA QUESTÃO

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer o estado da questão referente às boas práticas escolares. Conforme Nóbrega-Therrien e Terrien (2004, p. 07) o estado da questão enquadra-se no campo das pesquisas bibliográficas, tendo como objetivo [...] “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de investigação no estado atual da ciência”.

Dessa forma, objetiva-se saber concretamente as concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura de caráter acadêmico-científica promovida por organizações governamentais e não governamentais vinculadas ao setor empresarial e nas publicações acadêmicas sobre as boas práticas escolares.

No Brasil, o termo “boas práticas escolares” é bastante utilizado em publicações de estudos governamentais e de entidades não governamentais, contudo, é encontrado de forma bastante tímida em publicações acadêmicas e científicas.

No campo das publicações governamentais, as “boas práticas escolares” geralmente encontram-se vinculadas à melhoria da educação via desempenho escolar. Nessa ótica, a literatura direcionada à operacionalização das políticas públicas traz as boas práticas escolares fortemente vinculadas ao alcance de metas por parte das escolas e dos sistemas de ensino, objetivando-se indicadores de desempenho compatíveis com os observados nos países desenvolvidos.

No campo das pesquisas acadêmicas, constatam-se diversas perspectivas teóricas, não necessariamente vinculando-se as boas práticas aos indicadores de desempenho. Ainda é relativamente recente a preocupação teórica, por parte de intelectuais e acadêmicos do mundo da pesquisa, com o estudo das ações escolares que influenciam no desempenho dos alunos.

No cenário internacional, as primeiras iniciativas ocorreram na década de 1960, com destaque no contexto americano para o pioneirismo do Relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966), um estudo encomendado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, com o intuito de avaliar a igualdade de

oportunidades educacionais para alunos das diferentes camadas sociais americanas e instrumentalizar a formulação de políticas nacionais.

O Relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966) consistiu em uma série de questionários aplicados para professores e diretores a respeito das disciplinas acadêmicas, salário, experiência profissional, facilidade verbal e atitudes em relação às raças, e, para alunos da 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª série do ensino fundamental americano, relativamente à idade, sexo, raça, identidade étnica, nível socioeconômico, atitudes em relação à aprendizagem, educação, atitudes raciais e perspectivas profissionais.

De acordo com Alves e Soares (2007), na ótica das políticas públicas educacionais os resultados desse relatório:

[...] alimentaram um forte pessimismo pedagógico, porque levaram à conclusão que “as escolas não fazem diferença”, já que a explicação para os resultados educacionais deveria ser procurada fora das escolas, na origem social dos alunos. (ALVES; SOARES, 2007, p. 5)

Nessa ótica, o Relatório Coleman não dava lugar de destaque a fatores ou práticas escolares, apontando que as escolas não faziam diferença no desempenho dos alunos, justificando os resultados escolares na origem social dos alunos. De acordo com o Relatório Coleman, toda explicação para os resultados escolares deveria ser procurada fora do contexto das instituições de ensino, condenando ao fracasso toda política pública pensada para as escolas.

Ainda no início da década de 1970, em meio ao enfraquecimento dos modelos de estudos do tipo *input-output*, que relacionavam os resultados obtidos aos insumos escolares, as pesquisas educacionais sobre os fatores que influenciam nos resultados escolares:

[.] não apresentavam grandes novidades sobre as desigualdades educacionais, além das teses reprodutivistas, que, de certa forma, condenavam à esterilidade qualquer política pública voltada para as escolas”. (ALVES; SOARES, 2007, p. 5)

Mas, conforme Alves e Soares (2007), no final da década de 1970 o pessimismo pedagógico instaurado pelo Relatório Coleman começou a ser questionado com a publicação de trabalhos que apontavam para o fato de que as

políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas poderiam interferir nos resultados escolares.

De acordo com Alves e Soares (2007), a partir dos anos de 1980, paralelamente às reformas educacionais que ocorreram em países tradicionais pela produção de pesquisa, observou-se um aumento considerável na literatura voltada para o estudo dos estabelecimentos de ensino. Essa literatura específica centrava-se no estudo dos fatores que impactavam nos resultados do rendimento escolar mediante a utilização de variadas técnicas de tratamento e análise de dados.

Nessa ótica, pode-se concluir que os estudos dos fatores que influenciam no resultado do rendimento escolar, iniciados fundamentalmente na década de 1960 com o Relatório Coleman passaram por um contínuo processo de aprimoramento, tanto teórico quanto técnico, intensificando-se no cenário mundial a partir da década de 1980 e não mais saindo de cena no campo educacional.

No início da década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais, enfatizou-se a importância de se satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O documento elaborado a partir dessa conferência influenciou as reformas das políticas educacionais de diversos países, inclusive a brasileira, em especial na aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) também propôs metas educacionais observáveis e mensuráveis para os governos, dentre as quais destacamos a questão da melhoria dos resultados da aprendizagem, que, de acordo com o documento, deve estar em consonância com o alcance ou a superação dos padrões desejáveis de aquisição de conhecimentos previamente definidos.

Surge então a necessidade dos governos estabelecerem metas claramente definidas e mensuráveis para garantia do padrão de qualidade na educação. As escolas e as redes de ensino, por sua vez, devem cumprir essas metas, ou seja, melhorar constantemente os indicadores de desempenho, mobilizando a oferta de

uma educação básica eficaz (UNESCO, 1990). Nesse cenário, as ações e práticas desenvolvidas nas escolas, bem como os recursos existentes passam a desempenhar um importante papel frente aos resultados do desempenho escolar, abrindo espaço para que, cada vez mais sejam desenvolvidos estudos científicos que busquem entender a relação entre os fatores intra e extraescolares e o desempenho dos alunos.

Nesse contexto, começam a ganhar espaço no cenário acadêmico e científico brasileiro, fundamentalmente no início dos anos 2000, trabalhos que se debruçam em estudar os fatores que impactam os resultados escolares (BARBOSA, FERNANDES, 2001; SOARES, ALVES, 2003; SOARES, 2005; SOARES, ANDRADE, 2006; ALVES, SOARES, 2007). Trata-se de um conjunto de estudos que se somam às pesquisas desenvolvidas no âmbito ibero-americano, sob a coordenação do Prof. Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla, que acenam para a emergência de uma escola eficaz, ou seja, uma escola que promove um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, considerando suas condições (MURILLO, 2005).

O presente capítulo está vinculado a essa vertente de pesquisas, isto é, no estudo das práticas escolares (boas práticas escolares) e fatores escolares que influenciam positivamente os resultados das avaliações em larga escala (ou fatores de alto desempenho). Aqui é importante registrar que, embora não sejam sinônimos, os fatores de alto desempenho, em muitos casos, podem ser considerados como boas práticas, na medida em que contribuem para a construção de uma escola eficaz.

Metodologicamente foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico em diversos bancos de dados nacionais e internacionais (ibero-americanos), procurando-se artigos científicos que continham as “boas práticas” vinculadas ao contexto escolar da educação básica. A procura também se concentrou em publicações governamentais e/ou não governamentais brasileiras, notícias veiculadas pela mídia escrita, teses e dissertações, além de publicações de agências multilaterais e de entrevistas publicadas nos meios de comunicação.

Além das entrevistas publicadas nos meios de comunicação e dos conteúdos de *sites*, a busca refinada no banco de teses da CAPES, na BBTD e nos bancos de artigos científicos da SciELO, Redalyc e portal de periódicos da CAPES, bem como a procura por publicações de agência multilaterais, órgãos governamentais e não

governamentais forneceu trinta e sete trabalhos acadêmico-científicos e sete conteúdos de *sítes*, totalizando quarenta e quatro publicações, que se relacionam diretamente com a temática das boas práticas escolares no contexto ibero-americano.

Didaticamente pode-se ilustrar quantitativamente o universo de trabalhos com os quais o estado da questão será registrado com a seguinte tabela:

Tabela 7 – Estado da Questão – Quantidade de publicações analisadas

Tipo de Publicação	Quantidade
Dissertação	3
Artigos	16
Publicações Governamentais	10
Publicações Não Governamentais	2
Publicações de Agências Multilaterais	7
Entrevistas e Reportagens	2
Conteúdo de sites	4

Fonte: Pesquisa do autor.

Como se pode observar, no campo dos trabalhos acadêmicos encontra-se apenas três dissertações de mestrado, sendo desenvolvidas na Universidade Federal do Ceará, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal de São Carlos, que serão analisadas adiante.

Além desse trabalho, encontraram-se ao todo, dezesseis artigos no eixo Brasil-Espanha-Portugal, sendo oito espanhóis, três portugueses e cinco brasileiros, bem como dez pesquisas desenvolvidas sob a encomenda de órgãos governamentais, e duas pesquisas de organizações não governamentais, além de sete estudos e publicações de agências multilaterais, duas entrevistas publicadas em revistas científicas e quatro conteúdos de páginas virtuais em endereços eletrônicos (*sítes*), que fazem referência à questão das boas práticas no âmbito educacional. A análise de toda essa produção serviu de corpus referencial para o presente estudo.

1.1. As boas práticas escolares no contexto da avaliação em larga escala

De acordo com Vianna (2003), não é de hoje que há uma grande preocupação de educadores e de pessoas ligadas a questões educacionais com a qualidade da educação. Essa preocupação já estava presente nos registros do documento final da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em maio de 1990.

Foi precisamente a partir da década de 1990 que a agenda das políticas públicas em educação começou a ficar cada vez mais tomada pelas avaliações externas, com a finalidade maior de aferir a qualidade do ensino oferecido pelas escolas por meio de avaliações em larga escala. Essas avaliações passaram a balizar as políticas educacionais e influenciam cada vez mais a maneira como as escolas são administradas e, evidentemente, como o ensino é oferecido nas instituições de ensino, em especial nos de educação básica.

Na agenda internacional dos estudos governamentais e nas publicações de agências multilaterais, que tratam dos resultados do desempenho dos alunos e da qualidade da educação, as boas práticas escolares estão diretamente relacionadas com os resultados das avaliações em larga escala. Nesse contexto, para setores de intelectuais, essas avaliações em larga escala podem ser a alavanca para a indução de boas práticas:

Se bem enquadrada, devidamente organizada e com finalidades claras, esse tipo de avaliação externa pode ser uma forma relativamente barata de se obter informação de qualidade sobre vários desempenhos do sistema e uma alavanca importantíssima para que se possam induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover a investigação ou apoiar a tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional. (FERNANDES, 2007, p. 2)

Ao discutir as principais características do sistema de avaliação da aprendizagem dos Ensinos Básico e Secundário de Portugal, Fernandes (2007) afirma que a avaliação externa pode ter um importante papel na melhoria do ensino e da aprendizagem, tanto no ensino básico, quanto na formação de professores. De acordo com o autor, essas avaliações podem ainda formular importantes bancos de dados com itens de qualidade para serem utilizados pelos professores e pelas escolas. Ou seja, na visão desse autor a avaliação externa pode contribuir com a regulação e a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse contexto, a ligação umbilical existente entre as boas práticas escolares e as avaliações em larga escala é algo que não fugirá do olhar do investigador, pois verifica-se que os trabalhos destinados a analisar, discutir ou estudar processos ligados às avaliações em larga escala, especialmente aqueles produzidos por encomenda de governos ou agências multilaterais, geralmente mencionam o desenvolvimento de boas práticas, inclusive incentivando a criação de bancos de dados dessas boas práticas, para que possam ser disseminadas entre as escolas e redes de ensino (UNESCO, 1996).

Especificamente no cenário brasileiro, as produções acadêmico-científicas sobre as boas práticas no âmbito educacional são escassas, fato que pode ser explicado hipoteticamente devido a predominância de uma comunidade científica na área educacional pautada, desde a década de 1980, na prevalência teórica do chamado paradigma do conflito, surgido [...] “no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels” (SANDER, 1894, p. 89), que concebe a realidade educacional brasileira no contexto da luta de classes, tomando a escola como um instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, que [...] “exerce seu poder, entre outros meios, pela educação, impondo sua ideologia à classe dominada” (GOMES, 2005, p. 71).

No Brasil, o campo das pesquisas sobre políticas educacionais está marcado por duas perspectivas analíticas contrárias e antagônicas: a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito.

Especificamente no campo da avaliação educacional, estudo realizado por Calderón e Borges (2013) apontou que a sua trajetória, no Brasil, influenciada inicialmente pelas contribuições teóricas de autores norte americanos, foi marcada por uma visão predominantemente tecnicista positivista entre as décadas de 1960 e 1970, que associava avaliação com medida, concatenada com os princípios do paradigma do consenso. Contudo, de acordo com Calderón e Borges (2013), essa abordagem começou a ser intelectualmente questionada, dando lugar a uma abordagem com forte influência política, dentro do paradigma do conflito, com explícitos objetivos emancipatórios e libertadores, ganhando concretude no campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, no chamado paradigma emancipador, convertendo-se, a partir dos anos de 1990, numa abordagem hegemônica no meio acadêmico e intelectual do país na área educacional.

Sobre as avaliações em larga escala no Brasil, observa-se, que, cada vez mais, seus resultados estão sendo utilizados na verificação da eficácia das escolas, bem como norteando as políticas públicas. Essa abordagem protagonizada pelos governos em todas as esferas administrativas, na qual os resultados das avaliações em larga escala, atrelados aos indicadores de aprovação/repetência e frequência escolar (fluxo escolar) servem para medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas, vem sendo amplamente desenvolvida, com forte estímulo por parte das agências multilaterais. Entretanto, essa abordagem, utilizada na esfera governamental e amplamente incentivada pelas agências multilaterais, tem sido continuamente combatida e criticada por autores e pesquisadores pautados por uma orientação mais politizada e menos técnica, que se tornou a abordagem hegemônica no contexto acadêmico-científico educacional brasileiro, consolidada a partir da década de 1980, pautada no paradigma do conflito (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Mas, ainda que os estudos sobre as boas práticas escolares, balizados pelos resultados das avaliações em larga escala e indicadores de desempenho, não estejam plenamente consolidados no contexto acadêmico e científico educacional brasileiro, o qual possui uma abordagem teórico-filosófica hegemonicamente pautada no que Sander (1984) e Gomes (2005) caracterizam como “paradigma do conflito”, convém ressaltar que:

Embora o paradigma emancipatório tenha ganhado consenso no meio acadêmico universitário brasileiro do campo educacional, deve-se ressaltar que consenso não significa homogeneização. Isto quer dizer que existem pequenos círculos intelectuais que questionam esse consenso acadêmico, destacando-se autores como Paulo Renato Souza, Eunice Durhan, Mário Araújo Filho, Paulo Alcântara Gomes, Maria Helena Guimarães de Castro, Simon Schwartzman, Claudio de Moura Castro, entre outros, incluindo pioneiros da avaliação educacional brasileira, como Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti. Cada um, a seu modo, defende uma visão mais técnica e menos politizada e ideológica do processo de avaliação. (CALDERON, BORGES, 2013, p. 14 / Tradução do Autor)

Ou seja, de acordo com Calderon e Borges (2013), mesmo sendo uma abordagem hegemônica no meio acadêmico e intelectual brasileiro na área educacional, o que hipoteticamente tenha causado a escassez de trabalhos que se propõem a estudar as boas práticas escolares, o paradigma do conflito não se tornou a única vertente teórica das publicações acadêmicas e científicas do país, havendo pesquisadores e intelectuais que questionam esse consenso acadêmico,

dedicando seus estudos e suas pesquisas a análises mais sistêmicas do processo educativo e dos resultados escolares.

O presente estudo sobre “boas práticas” se insere na mesma categoria de estudos desenvolvidos por autores que Calderon e Borges (2013, p. 14) conceituam como “pequenos círculos intelectuais”, pois, assim como esses autores, o presente estudo trata os resultados das avaliações em larga escala de uma forma mais técnica, pautada no aprimoramento das políticas públicas para a melhoria do desempenho escolar.

No campo das avaliações em larga escala no Brasil, as inúmeras iniciativas do governo federal com a criação de variados sistemas de avaliação configuraram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação que, de acordo com Guimarães de Castro (2009):

[...] deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 1)

Esses instrumentos de avaliação em larga escala passaram por um processo contínuo de aprimoramento técnico, tanto na composição das amostras quanto no tratamento dos dados estatísticos. Importante ressaltar novamente que essa política de análise da qualidade da educação oferecida nas escolas por meio de mecanismos de avaliação em larga escala perpassou o governo de vários presidentes, tendo sido estruturados no governo de Fernando Henrique Cardoso, tiveram continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e continuam a todo vapor no governo da presidente Dilma Rousseff.

Foi no início da década de 1980 que ocorreram as primeiras iniciativas de avaliações em larga escala no Brasil. Em 1980 foi realizado na cidade de São Paulo um estudo sobre o nível de escolaridade dos alunos da rede Municipal de Ensino, por meio de provas de língua portuguesa, matemática e ciências, com base no currículo da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo era utilizar os resultados

obtidos no planejamento das ações das escolas. Contudo, com a mudança no governo municipal em 1982, essa ação não teve continuidade (GATTI, 2002).

Conforme Gatti (2002), no final da década de 1980 discutia-se no Ministério da Educação inúmeros problemas nos sistemas educacionais que estavam sendo apontados por pesquisadores da área da educação, em especial a constatação estatística de um fracasso escolar brutal no interior das escolas. Levantava-se uma questão importantíssima e preocupante: não se dispunha de informações concretas sobre o rendimento escolar dos alunos e a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

Ante a isso, os governos perceberam a necessidade de criar mecanismos que pudessem oferecer aos dirigentes e agentes educacionais informações relevantes sobre a qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos escolares, para um melhor direcionamento das políticas públicas e das ações escolares.

Em 1987 o Ministério da Educação propôs uma avaliação do rendimento escolar em dez capitais de estados brasileiros. A avaliação foi realizada em escolas públicas, na 1ª, na 3ª, na 5ª e na 7ª série, com provas de língua portuguesa, matemática e ciências. Com o êxito obtido, essa ação foi então expandida no ano seguinte para outras capitais e cidades e realizada também em escolas particulares. Ainda em 1988, a Secretaria de Educação do Paraná realizou também avaliações com alunos da 2ª e da 4ª série do ensino fundamental.

Portanto, conforme Gatti (2002), as primeiras iniciativas e experiências avaliativas em larga escala no Brasil surgiram timidamente na década de 1980, e, mesmo sendo iniciativas tímidas, impactaram tanto as secretarias de educação, que essas avaliações propiciaram o aperfeiçoamento de técnicas e serviram de base para o desenvolvimento, por parte do governo federal, em parceria com as secretarias estaduais de educação, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Reestruturado a partir do ano de 1995 (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009), o SAEB avalia a Educação Básica brasileira, servindo tanto para diagnosticar quanto para monitorar a qualidade da educação básica nas regiões e nos Estados brasileiros. Transpassando diferentes governos e se mantendo até o presente, o SAEB, ao longo de sua existência, passou por um processo ascendente de aperfeiçoamento conceitual e técnico. Inicialmente realizado de maneira amostral e ofertado para 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do ensino fundamental por meio de provas

objetivas, contando com o apoio financeiro do Banco Mundial, passou por uma reformulação de perfil, incorporando os procedimentos da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com essa reformulação, houve uma maior centralização dos atos decisórios no governo federal, reforçando a ideia de que os estados deveriam criar seus próprios sistemas de avaliação em larga escala.

Nessa ótica, ainda na década de 1990, há o surgimento de inúmeros mecanismos de avaliação em larga escala desenvolvidos por sistemas estaduais de ensino, muitas vezes financiados pelo Banco Mundial (VIANA, 2003). Pode-se citar, por exemplo, o SARESP no Estado de São Paulo, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), entre outros.

No ano de 2005, o governo federal reestruturou o SAEB por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, quando passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Conforme destaca o trabalho de Bonamino e Sousa (2012), uma das motivações para sua implantação estava na limitação do caráter diagnóstico do SAEB em retratar as especificidades dos municípios e das escolas, a qual poderia induzir os dirigentes públicos a considerar resultados que, muitas vezes, poderia não retratar os resultados concretos de determinadas escolas. Quantitativamente, a diferença de público avaliado por essas avaliações era expressiva, pois, conforme apontam as autoras, em sua primeira edição, a Prova Brasil avaliou mais de 3 milhões de alunos, de um total de 45 mil escolas, enquanto o SAEB avaliava na mesma época, em média, uma amostra de 300 mil alunos.

Conforme visto na parte introdutória da presente pesquisa, em 2007, paralelamente à criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o MEC, por meio do INEP, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, nas justificativas governamentais, tem como finalidade ser um instrumento de medida da qualidade do ensino de cada escola e rede de ensino.

Esse indicador de desempenho é calculado numa escala de zero a dez, sendo que a meta do governo é atingir os padrões observados nos países desenvolvidos até o ano de 2022 (IDEB igual a seis). No cálculo do IDEB estão

envolvidos os resultados das avaliações em larga escala (SAEB / Prova Brasil) e do fluxo escolar, o qual está relacionado com a permanência do aluno na escola, sendo que, quanto maior as taxas de aprovação e quanto menor o tempo que o aluno leva para cumprir um ciclo de estudo, maior será a taxa de fluxo da escola.

Nos termos em que foi criado, para que determinada escola obtenha indicador do IDEB satisfatório, não basta que os alunos realizem provas e tirem notas satisfatórias. Como as taxas de fluxo escolar influenciam diretamente no cálculo do IDEB, as escolas e os sistemas de ensino devem se preocupar também com as taxas de evasão e repetência.

Guimarães de Castro (2009) retrata esta situação ao descrever a relevância do IDEB sob dois aspectos: não ser desejável que se tenha uma escola que reprova sistematicamente, com altas taxas de abandono, mesmo que os alunos que obtenham êxito nessa escola apresentem bons resultados nas avaliações em larga escala, bem como não ser desejável uma escola que aprova sistematicamente todos os alunos sem se preocupar com a qualidade do ensino oferecido.

Ainda em sintonia com as metas estabelecidas no PDE, no ano de 2008, o governo federal instituiu a Provinha Brasil. Essa avaliação é caracterizada como uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

Com a Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, o SAEB passou a ser composto pela ANEB, pela ANRESC/Prova Brasil e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta última tem como objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, e, também é uma avaliação censitária, que envolve os alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

No cerne desses instrumentos de avaliação há os princípios da chamada Reforma do Estado, os quais determinaram que o Estado deixasse de lado seu papel de provedor, para assumir um papel fiscalizador, regulador e avaliador, tendo como princípio basilar a avaliação por resultados. O Estado passava a ser norteado por uma administração orientada para o [...] “controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6). Nesse sentido, os resultados da avaliação da eficiência ou da eficácia de determinada instituição evidenciavam-se mais pelos resultados obtidos

do que pelos processos desenvolvidos. Isso implica em dizer, grosso modo, que importava mais o fato de se terem alcançado os resultados estabelecidos (metas) e menos os processos desenvolvidos para a obtenção do resultado alcançado, ou seja, a administração pública estava claramente orientada para a busca de resultados e alcance de metas pré-estabelecidas. Esses são princípios da “administração pública gerencial” (BRESSER PEREIRA, 1996), que ganharam concretude no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a batuta do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e influenciaram a implantação e a expansão das avaliações em larga escala no Brasil.

Contudo, a expansão dos instrumentos de avaliação em larga escala e, a consequente apropriação, por parte dos governantes, dos dados fornecidos por essas avaliações, não são pontos pacíficos no campo acadêmico intelectual. Pelo contrário, muitos são os teóricos que tecem altas críticas a esta modalidade de avaliação (FREITAS, 2004; SILVA, ZANELLA, 2013;), argumentando, em geral, que a utilização exacerbada dos índices, “têm destruído a relação entre as pessoas nas escolas, instaurando a competição e não a colaboração” (SORDI, FREITAS, 2013, p. 11) e, ainda, que essas avaliações são politicamente incorretas, desumanizadoras ou provenientes de uma agenda neoliberal das sociedades pós-industriais (MARCHELLI, 2010).

Mas o fato é que a avaliação por resultados ganhou concretude na educação brasileira, principalmente na forma de funcionamento dos instrumentos de avaliação em larga escala, ao se privilegiar a avaliação tendo como referência a aprendizagem do aluno, considerando esta como sendo o objetivo final da educação básica, ou seja, privilegiando o que Gomes (1984) denomina *exsumos ou produtos* das escolas.

Com isso, o ensino e as escolas passaram a ser tratados nos termos da gestão das organizações empresariais, ou seja, em busca da eficiência e da eficácia das organizações escolares. Surge uma latente preocupação por parte dos agentes e administradores escolares e, de certa forma, das comunidades escolares, com a *produtividade* das escolas, pois as instituições que ocupam posições privilegiadas nos *rankings* dos indicadores de desempenho são consideradas pela mídia escolas de excelência. Os cursos e programas de estudos são então tratados numa lógica mercantilista. Observa-se, pois, uma adaptação dos discursos e práticas mercadológicas no campo educacional.

As ações e práticas escolares passaram a ser, cada vez mais, direcionadas para o alcance de metas pré-estabelecidas, numa clara preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (escolas públicas) e nos índices de aprovação dos alunos nos mais disputados concursos vestibulares de universidades públicas (escolas particulares). De acordo com Ball (2002), essa preocupação latente com os resultados dos indicadores de desempenho está vinculada ao surgimento de uma cultura da performatividade, em que:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a qualidade, a validade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Nessa ótica, no ensino público os profissionais preocupam-se cada vez mais com os resultados das avaliações em larga escala, pois é cada vez mais comum o fato de que:

Cada escola terá metas a perseguir e todos os professores, pais e alunos poderão acompanhar a evolução da escola... O esforço de cada escola para atingir as metas propostas ou superá-las será valorizado com incentivos na remuneração de toda a equipe compromissada com a melhoria da aprendizagem. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2007, p. 12)

Assim, o repasse de recursos para as escolas públicas começa a relacionar-se, em algumas situações, com os resultados das avaliações em larga escala. Os governos começam a pagar incentivos financeiros, comumente conhecidos como bônus, para professores e funcionários, de acordo com os indicadores de desempenho das escolas. Trata-se de uma prática gerencial que se constata a partir do surgimento das avaliações em larga escala de terceira geração (BONAMINO, SOUSA, 2012).

Nesse sentido, cada vez mais as políticas educacionais apoiam-se em mecanismos meritocráticos, como “incentivo” ao alcance de metas educacionais pré-estabelecidas, na qual os governos pagam quantias além dos salários regulares para os funcionários e professores das escolas que conseguem atingir as metas de desempenho escolar pré-estabelecidas, como forma de merecimento pelo alcance das metas. Observa-se, também, que entre os funcionários e professores das escolas que recebem ou não o bônus, as práticas escolares naturalmente ficam

cada vez mais influenciadas pela política de bonificação, ou seja, há uma latente preocupação em se atingir as metas para receber a bonificação.

Essa tendência governamental de pagar bonificações para os funcionários e professores das escolas que atingem as metas de desempenho, atrelada à influência que tais políticas causam nas práticas escolares, fez surgir uma cultura do bônus, tanto por parte dos governantes, que se utilizam da prerrogativa do pagamento (ou não pagamento) deste incentivo meritocrático para estimular as equipes escolares, e, até mesmo, na distribuição de prêmios para os alunos que obtiverem os melhores resultados, quanto por parte dos educadores, os quais cada vez mais têm suas práticas escolares influenciadas por essas políticas educacionais, que proclamam a necessidade do alcance das metas estabelecidas pelos governos, para a melhoria constante dos resultados escolares e da qualidade da educação oferecida nas escolas.

No setor privado também há uma necessidade mercadológica das escolas em cumprir as metas estabelecidas e alcançar bons resultados, tanto nas avaliações em larga escala quanto nos índices de aprovação de alunos nos vestibulares, pois a divulgação dos indicadores de desempenho pela mídia pode afetar a opinião pública, interferindo no processo de captação de novos alunos. Na medida em que há a divulgação dos resultados em forma de *rankings* comparativos, fica em evidência as escolas com melhores e piores resultados, uma informação que muitas vezes é utilizada nas campanhas publicitárias das instituições que ocupam as melhores posições nesses *rankings*.

Porém, dada a configuração hegemônica do contexto científico brasileiro na área educacional, o que não faltam são críticas a esses sistemas de avaliação por parte de intelectuais e acadêmicos, que acreditam ser [...] “um equívoco tentar fazer com que uma avaliação de sistema (tipo SAEB, SARESP) seja referência para a avaliação local da escola”. (FREITAS, 2004, p. 28). Contudo, de acordo com GUIMARÃES DE CASTRO (2007), a ampla divulgação dos resultados das avaliações em larga escala é a chave para a melhoria da qualidade da educação, afora o fato de que divulgar todos os dados, garantir transparência e prestar contas à sociedade são ações inerentes à democracia.

Diante do exposto, ou seja, da constatação da importância das avaliações externas, da relevância desses instrumentos de avaliação para a formulação das políticas educacionais e, ainda, diante da estreita relação que as boas práticas

escolares guardam com esses instrumentos de avaliação em larga escala, fica evidente a relevância de se estudar as boas práticas escolares, para que possam ser oferecidos elementos aos agentes escolares, a fim de planejarem ou replanejarem suas ações. Esses estudos podem contribuir para a melhoria do desempenho escolar e dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga escala, numa ótica voltada ao alcance dos objetivos propostos pela instituição de ensino, bem como para o cumprimento das metas estabelecidas pelos governos, com vistas à melhoria da educação e à garantia da oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos.

1.2. Boas práticas no contexto da literatura acadêmico- científica

O presente subtítulo, que tem como objetivo estabelecer o Estado da Questão, referente às boas práticas no contexto educacional, foi dividido em duas partes. Na primeira, abordam-se as boas práticas à luz da literatura acadêmico-científica, com foco nas teses e dissertações, nos artigos científicos e em entrevistas publicadas nas revistas científicas, englobando-se os contextos brasileiro, português e espanhol. Na segunda, as boas práticas à luz das publicações de pesquisas e estudos governamentais do contexto brasileiro, com foco ainda nas boas práticas escolares sob a ótica dos estudos e das publicações das agências multilaterais e de organizações não governamentais patrocinadas pelo setor empresarial, no contexto brasileiro.

1.2.1. Boas práticas à luz da literatura acadêmico-científica

Com se pôde observar, a produção acadêmica e científica que abordam as boas práticas escolares ainda é relativamente pequena no Brasil. São reduzidos os trabalhos acadêmicos e científicos que se debruçaram exclusivamente sobre o estudo das boas práticas escolares e que de fato estabeleceram bases conceituais sólidas sobre essa temática. A escassez desse tipo de estudo é sensivelmente perceptível se considerarmos que, por exemplo, no campo das teses e dissertações, para esse trabalho, a busca refinada nos bancos de dados acadêmicos e científicos retornou apenas três trabalhos que tratam a questão das boas práticas escolares.

A primeira, uma dissertação de mestrado, encontrada no Banco de Teses da CAPES, de autoria de Lima (2012), estudou a eficácia e os fatores que influenciam

diretamente na aprendizagem dos alunos de escolas públicas municipais de Fortaleza, com base nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), em especial as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola com a comunidade e a estrutura física e organizacional das escolas.

Em seu trabalho, Lima (2012) trata as boas práticas como características de escolas eficazes, que oferecem um ensino de boa qualidade. A autora discorre em seu trabalho que o conceito de eficácia escolar foi modificado ao longo do tempo, contudo o trabalho assume um conceito para eficácia que converge para a definição de Murillo (2005), na qual as escolas eficazes são as que adicionam sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles possuíam antes de entrar nas escolas. Nessa ótica, para a autora, o desenvolvimento de boas práticas de ensino é uma característica de escolas que oferecem um ensino de qualidade, revestido pela efetiva aprendizagem dos alunos. Então, para Lima (2012), as escolas eficazes desenvolvem cotidianamente boas práticas escolares, que objetivam a oferta de um ensino de qualidade.

O estudo deste trabalho acadêmico em que efetivamente foi encontrada uma preocupação (ainda que indireta) com a questão das boas práticas escolares foi desenvolvido no estado do Ceará, palco de estudos patrocinados pelo governo federal e pelo governo estadual, sobre os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, como é o caso dos estudos “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE” (BRASIL, INEP, 2005), “Pesquisa de Boas Práticas Ceará 2010” (CEARÁ, 2010) e “Pesquisa de Boas Práticas 2011” (CEARÁ, 2011), que serão discutidos adiante.

A pesquisa refinada no banco de dados da BBTD, não encontrou resultado quando utilizado o descritor “boas práticas escolares”. Porém, alterando-se o descritor para “boas práticas pedagógicas”, encontraram-se dois trabalhos.

O primeiro é uma dissertação de mestrado, de autoria de Teixeira (2011), cuja orientadora foi a Professora Doutora Maria Inês Corte Vitória, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Sem definir o conceito adotado para as boas práticas pedagógicas, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, seguindo os critérios da pesquisa-participante, a autora realizou observações em sala de aula e memoriais descritivos, em uma escola localizada numa comunidade carente da cidade de Cachoeirinha, no estado do Rio Grande do

Sul. A pesquisa não relacionou as boas práticas escolares com indicadores de desempenho, pois fundamentada nas teorias de Paulo Freire, concebeu uma visão emancipatória da avaliação e uma educação guiada por processos pedagógicos críticos e reflexivos.

O segundo trabalho encontrado, com o descritor “boas práticas pedagógicas” foi uma dissertação de mestrado profissional, de autoria de Silva (2013), com a orientação do Professor Doutor Pedro Luiz Aparecido Malagutti, da Universidade Federal de São Carlos. O estudo teve como objetivo incentivar boas práticas pedagógicas, para a promoção da melhoria da aprendizagem dos conteúdos de probabilidade, nas aulas de matemática. Por se tratar de mestrado profissional, o autor desenvolveu atividades facilitadoras da aprendizagem, tais como jogos, debates e cálculos, com alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Caconde, no estado de São Paulo. Não há definição do conceito assumido para as boas práticas. Contudo, dada a especificidade do trabalho, pode-se concluir que o autor assume como boas práticas, o desenvolvimento de atividades motivadoras e facilitadoras da aprendizagem matemática, capazes de impactar positivamente no rendimento escolar e, conseqüentemente nos indicadores de desempenho, pois, questiona-se, no início do trabalho, que o ensino da matemática no Brasil não apresenta posições satisfatórias nos Rankings nacionais e internacionais, em avaliações como o SARESP e o PISA.

No que se refere ao conhecimento desenvolvido por meio de artigos científicos, esta pesquisa concentrou-se em trabalhos publicados no eixo Brasil-Portugal-Espanha. Encontramos uma variedade de artigos que apontam não existir uma única tendência de discussão para as boas práticas escolares, havendo artigos que trazem um enfoque mais politizado para o assunto e outros que trazem um enfoque mais técnico, muito próximo do que as agências multilaterais e os órgãos governamentais disseminam em suas publicações.

De acordo com o pesquisador da Universidade de Murcia, Escudero Muñoz (2009):

Apesar de ser controverso, o conceito e o uso das boas práticas tem sido divulgados amplamente em uma série de áreas das políticas sociais. Apesar de suas origens ser, mais uma vez, o mundo da economia e dos negócios, de onde tem sido associada a algumas técnicas, como *benchmarking*, desde meados dos anos noventa foi estendido para o setor de serviços e para as políticas sociais e educacionais. (MUÑOZ, 2009, p. 4)

Nessa ótica, o surgimento do conceito e o uso das boas práticas estão profundamente relacionados com o estabelecimento de indicadores de desempenho e da competitividade do mercado. O mesmo autor, Escudero Muñoz (2008) foi além e apontou que as boas práticas têm se tornado uma perspectiva teórica e prática, aplicada em amplos domínios das políticas sociais e educacionais.

Os pesquisadores portugueses, da área da Psicologia Aplicada da Universidade do Minho, Gaitas e Silva (2010), foram mais ousados e apontaram que a pesquisa sobre boas práticas e bons professores remonta ao método Socrático. Porém, indicam que as pesquisas dessa natureza, na maioria das vezes valorizaram a percepção dos professores sobre o assunto, deixando de lado a opinião dos alunos.

A pesquisa realizada por Gaitas e Silva (2010) procurou identificar o que seriam bons professores e boas práticas, com base na percepção de uma amostra composta por noventa e um professores e noventa e um alunos. O estudo apontou que as melhores práticas, tanto na percepção dos alunos quanto dos professores, estão relacionadas com o clima social, ou seja, com as relações estabelecidas em sala de aula.

O estudo dos pesquisadores portugueses da Universidade de Coimbra, Coelho, Sarrico e Rosa (2008), que analisou a evolução das principais experiências avaliativas no sistema educacional português aponta que o desenvolvimento de boas práticas escolares em diferentes projetos avaliativos mostra a preocupação, por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais em Portugal, com a troca de conhecimentos e saberes, bem como com a disseminação de boas práticas entre as escolas portuguesas, na medida em que isso colabora para a melhoria do desempenho escolar. Trata-se de um discurso muito alinhado com o que propagam os estudos das agências multilaterais.

Numa outra perspectiva, Pacheco (2009) por sua vez, traz uma forte crítica ao modo como as chamadas boas práticas estão sendo inseridas na agenda educacional dos países pelas agências multilaterais. Ao analisar criticamente os recentes processos e práticas de educação e formação na agenda da União Europeia e de outros organismos, com foco na relação entre globalização, conhecimento e currículo, esse autor português relata que os processos educativos e as práticas de educação estão assumindo um viés econômico, concatenado com a questão da globalização, atendendo aos interesses dos organismos internacionais

que, cada vez mais, trazem para a agenda mundial orientações pautadas em conceitos como “qualidade”, “prestação de contas”, “aprendizagem para a vida”, “economia do conhecimento”, “competência”, “eficiência” e “eficácia”.

De acordo com o autor, ainda, para a implantação de sistemas concatenados com esses processos relacionados com a agenda da globalização, em geral, são avultadas altas quantias financeiras para a pesquisa e o fomento das boas práticas, numa busca pela qualidade e eficiência, conforme propõem as agências multilaterais. A crítica do autor se concentra principalmente no fato de que esse processo de incentivo à disseminação de boas práticas pode gerar uma uniformização das práticas escolares, que desconsidera a realidade contextual de cada região na medida em que estabelece uma padronização de ações. Nesse contexto, os organismos supranacionais (PACHECO, 2009), tais como a OCDE e a União Europeia ditam as diretrizes curriculares, correndo-se o risco de se perder a especificidade de cada escola ou região em detrimento de critérios puramente econômicos.

Para Pacheco (2009), essa busca pelo desenvolvimento de boas práticas favorece a standardização curricular, associando aos professores uma identidade empresarial, inseridos numa agenda de performatividade. Desse modo, os processos de mudança e inovação, pautados no desenvolvimento das boas práticas escolares, nos termos do que estabelecem os organismos transnacionais, acentuam cada vez mais um instrumentalismo técnico na educação. Com isso a missão a ser cumprida pelo currículo deixa de ser educacional, para cada vez mais atender aos interesses da economia.

Na mesma perspectiva de Pacheco (2009), na entrevista intitulada “A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia”, Ana Benavente, professora nos programas de mestrado e doutorado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, critica a utilização de indicadores de qualidade, fenômeno por ela conceituado como efeitos de um neoliberalismo desenfreado, que restringe a autonomia das escolas:

Depois de grande implicação durante anos e anos, assistimos a um brutal retrocesso nas áreas em que intervenho. A educação deixou-se invadir pelos indicadores internacionais. Desaparecem as áreas curriculares que não se centram em disciplinas, mas antes em aprender a estudar e a intervir, mobilizando saberes e competências. Restringe-se a autonomia das escolas, volta-se a considerar os professores como funcionários passivos e obedientes que se limitam a aplicar ordens superiores. Os passos dados em

direção a uma escola democrática e inteligente, capaz de formar pessoas e não apenas de “formatar” indivíduos foram destruídos [...] (BENAVENTE, 2010, p. 7)

A pesquisadora critica duramente os *rankings* internacionais baseados em avaliações como o Programa PISA, bem como sua utilização para medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Segundo a autora, os países têm distintas histórias e estão em tempos históricos diferentes quanto a escolaridade da população. Enquanto uns países ainda encontram sérios problemas com o analfabetismo, outros já estão muito avançados no terreno da escolarização, o que tornaria essas avaliações em larga escala um equívoco do ponto de vista científico.

Ainda alinhado com o que apresentou Pacheco (2009), ou seja, na esfera do embate sobre a *transnacionalização* dos currículos, Benavente (2010) também critica a atuação das agências multilaterais:

[...] Atualmente encontramos demasiadas agências internacionais e projetos desgarrados nestes países, dependentes das ajudas externas. Encontramos demasiados relatórios que se sobrepõem, demasiadas intervenções parcelares, demasiados especialistas trabalhando sem deixar nada de positivo no terreno. Esta questão mereceria uma profunda reflexão: a dos efeitos perversos da cooperação internacional. A quem interessa? Que contributos dá para a resolução dos problemas dos países em que se desenvolve a sua ação? [...] Não aceito que, demasiadas vezes, a orientação da cooperação seja a de exportar modelos ocidentais e de os impor a países que vivem outros tempos históricos, outros processos de desenvolvimento e que têm contextos socioculturais muito diferentes daqueles que são atualmente dominantes nos países que “mandam” no mundo e que informam a maior parte das agências de cooperação.” (BENAVENTE, 2010, p. 7)

Especificamente sobre os fatores que impactam na aprendizagem dos alunos e nos resultados escolares, a pesquisadora atribui ao trabalho escolar a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Nesse sentido, Ana Benavente aponta para o fato de ser necessário que gestores e docentes estejam centrados no desenvolvimento de boas práticas para a construção de uma escola mais democrática:

Não tenho qualquer dúvida quanto à necessidade de nos centrarmos em boas práticas que apontam caminhos para a construção de uma escola mais inteligente, democrática e adequada às necessidades das pessoas e das comunidades. (BENAVENTE, 2010, p. 9)

Como se pode observar, para Benavente (2010), o conceito de boas práticas escolares distancia-se da visão mais técnica das agências multilaterais sobre o

assunto, revelando uma abordagem mais politizada, coerente com uma pedagogia do conflito.

Avançando no campo da construção de escolas eficazes, a revisão de literatura realizada por Sammons e Bakkum (2011), disponível no banco de dados Redalyc, mostrou que a variação nos resultados dos alunos pode ser atribuída a uma série de fatores, tais como características individuais como idade, saúde e sexo, fatores socioeconômicos, características familiares (renda, escolaridade dos pais, estruturação da família), características da comunidade escolar e da sociedade na qual a escola está inserida. Para esses autores, as escolas eficazes se utilizam de práticas eficazes, tais como: altas expectativas de aprendizagem, liderança, bom consenso e coesão na equipe escolar, um currículo de alta qualidade, amplas oportunidades de aprendizagem, clima escolar favorável, ordenado e seguro, um considerável potencial avaliativo na escola, um alto grau de envolvimento dos pais, tempo de aprendizagem de alta eficácia através de uma excelente gestão da idade, classes e séries, ensino estruturado, encorajamento para a aprendizagem autônoma, diferenciação pedagógica (ensino adaptado), *feedback* freqüente com os alunos sobre o trabalho escolar.

No caso das instituições de ensino inseridas em ambientes socioeconomicamente desfavorecidos, essa mesma revisão de literatura feita por Sammons e Bakkum (2011) sugere que essas escolas desenvolvam práticas que sempre busquem a melhoria dos resultados, práticas estas que devem estar centradas em: ensino e aprendizagem; melhorar a capacidade de liderança; criar um ambiente rico de informações; criar uma cultura escolar positiva; construir comunidades de aprendizagem; promover o desenvolvimento profissional contínuo; envolver os pais; envolver apoio externo.

Especificamente sobre as boas práticas escolares, Muijs (2003), em artigo publicado na Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, que tratada de revisão de literatura sobre evidências de pesquisas internacionais sobre a melhoria dos resultados escolares em escolas localizadas em zonas desfavorecidas já havia listado as práticas que foram posteriormente mencionadas por Sammons e Bakkum (2011), evidenciando ainda que, práticas relacionadas com os “*meios*”, definido por Muijs (2003) como sendo a provisão adequada de recursos financeiros, também favorecem a melhoria dos resultados em escolas localizadas em zonas desfavorecidas.

Na revisão de Muijs (2003), o autor aponta que as ações e esforços para a melhoria dos resultados das escolas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas dependem do trabalho em equipe e da colaboração de todos os que participam do processo educativo, na medida em que um deve observar o outro, numa constante rede de aprendizagem de boas práticas.

Passando a analisar especificamente as publicações de autores espanhóis, notou-se que Escudero Muñoz (2009), da Universidade de Murcia, propõe um quadro conceitual para identificar e conceituar boas práticas no sistema de ensino espanhol. O autor ressalta a complexidade do conceito e a dificuldade em se determinar o que é uma boa prática ou como pode ela ser identificada. Na concepção do autor, determinada prática pode ser boa para algumas escolas e talvez não para outras, pode funcionar bem em alguns contextos e ser impraticável em outros. Nessa ótica, para Escudero Muñoz (2009), não é possível determinar uma boa prática sem bases teóricas que sustentem a determinação e, ainda, mesmo tendo passado por critérios de relevância e pertinência, uma prática tida como boa prática não pode ser taxada como algo definitivo, livre da ação dos sujeitos e do contexto na qual está inserida.

Numa extensa revisão de literatura, cujo objetivo foi descrever e analisar boas práticas desenvolvidas em diferentes escolas da região de Andalúcia (Espanha) os pesquisadores espanhóis Rebollo Catalán et al (2012), tendo como referência diferentes abordagens sobre o conceito de boas práticas, apresentaram um sistema de indicadores de análise de boas práticas, de acordo com os critérios de eficácia, impacto transformacional, sustentabilidade, legitimidade e replicabilidade. Para os autores, toda boa prática deve ser entendida a partir da ação das pessoas, ou seja, como sendo uma construção social que emerge quando as pessoas interagem em determinados contextos sociais.

Para Rebollo Catalán et al (2012), o surgimento das boas práticas escolares se dá mediante o protagonismo docente nas instituições de ensino preocupadas com a inovação educacional, criando mudanças positivas nos métodos tradicionais de ensino, por meio de projetos compartilhados com as famílias e toda a comunidade escolar. Conforme os autores, essas mudanças positivas acontecem por meio de práticas inovadoras que precisam ser construídas dialogicamente, considerando-se o contexto e as peculiaridades das instituições de ensino, gerando novos significados no contexto onde as atividades são desenvolvidas. Essas

práticas inovadoras devem estar situadas no tempo e no espaço. Nesse sentido, uma boa prática deve também garantir que a sua ação seja mantida ao longo do tempo, proporcionando uma mudança duradoura.

De acordo com Rebollo Catalán et al (2012) as boas práticas estão relacionadas com o cumprimento eficiente dos objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como com o cumprimento eficaz das metas educacionais da escola, devendo ser disseminadas em outros contextos, isto é, replicadas ou exportadas para outros cenários com as devidas adequações necessárias. Assim, para que uma prática possa ser avaliada como boa, ela deve ser construída por meio de processos de reflexão e interpretação contínua, podendo ser exportada para outros contextos se forma, de modo gradual, uma natureza colaborativa nas equipes de ensino, que, naturalmente, trabalham a partir de suas necessidades, tonando-se uma rede de apoio à integração de novos professores. Diante disso, propuseram um sistema de indicadores de boas práticas educacionais, que as analisam de acordo com os seguintes critérios:

- eficácia: atingir os objetivos;
- efeito transformador: mudanças na cultura organizacional das escolas;
- sustentabilidade: sustentação, por pelo menos dois anos consecutivos;
- legitimidade: adaptação às necessidades contextuais da comunidade escolar;
- replicabilidade: se a prática pode ser replicada para outras escolas.

Muito alinhado ao proposto por Escudero Muñoz (2009), Saavedra Macías, et al (2013), pesquisadores da Universidade de Granada, desenvolveram uma escala de observação para avaliar as boas práticas, de acordo com o critério de eficácia proposto por Rebollo Catalán et al (2012).

Também apontando para o fato de que a definição de boas práticas é multidimensional e complexa, mas apoiados na definição oferecida pela UNESCO, que considera como sendo as melhores práticas os exemplos bem sucedidos de mudança na maneira de se fazer as coisas, que resultam em melhorias no estado das coisas existentes (ABDOULAYE, 2003), os autores aprimoraram o conceito de boas práticas especificamente para o contexto escolar:

[...] temos considerado uma boa prática como a atividade ou conjunto de atividades que preencham um conjunto de critérios e indicadores de qualidade, e que se certificam como adequadas, pertinentes, ajustadas e apropriadas para o contexto sociocultural do centro em que se desenvolve. (SAAVEDRA MACÍAS et al, 2013, p. 4)

Essa definição de boas práticas, além de estar influenciada pelas orientações vindas das agências multilaterais e apoiada na utilização de critérios de qualidade para sua verificação e certificação, e, considera, para sua implantação, a importância do contexto no qual a instituição de ensino está inserida, tal como se observa na literatura portuguesa.

Os pesquisadores espanhóis da Universidade de Granada, Ritacco Real e Amores Fernandez (2011), ao investigarem práticas educativas em escolas localizadas na região da Andalúcia, na Espanha, apontam que as boas práticas escolares devem ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades, adquirir hábito de estudo e nunca desanimar, alcançando o sucesso, tanto na escola, quanto na vida.

Com uma leitura menos sistêmica das boas práticas escolares, não relacionando-as com indicadores de desempenho, os autores apontam que as boas práticas escolares estão relacionadas com a oferta de uma aprendizagem significativa e colaborativa, boas relações interpessoais, estratégias pedagógicas diversificadas e altas expectativas quanto a aprendizagem dos alunos.

Se, no contexto espanhol, encontram-se artigos que analisam as boas práticas sobre vários aspectos, no contexto científico brasileiro não se pode dizer o mesmo, pois não encontram-se artigos que se dedicam especificamente ao estudo das boas práticas para a melhoria do desempenho escolar. Encontram-se, pois, uma série de artigos que, ao tratarem de assuntos relacionados com a qualidade da educação, fazem referência à importância do desenvolvimento de boas práticas para a melhoria dos processos educativos dentro de outras perspectivas teóricas.

Nessa ótica, a concepção de melhoria do ensino por meio do desenvolvimento de boas práticas manifestada nos artigos científicos brasileiros se distancia do enfoque observado na literatura, nas publicações governamentais e não governamentais e das agências multilaterais. Os artigos científicos brasileiros trazem um enfoque mais politizado, coerente com a abordagem filosófica hegemônica no cenário acadêmico-científico brasileiro na área educacional, pautada nos alicerces teóricos do paradigma do conflito.

O artigo das pesquisadoras da área da educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio), Sordi e Ludke (2009) que discute os processos de Avaliação Institucional no contexto brasileiro, crítica o uso de indicadores para se medir a

qualidade da escola. Para essas pesquisadoras, os resultados das avaliações externas só podem estar associados à qualidade da educação quando a comunidade escolar de fato se apropria dos dados e lhes atribui significado. De acordo com as autoras, a investigação do processo de avaliação institucional por parte dos diferentes sujeitos escolares pode ser geradora de boas práticas que, quando devidamente contextualizadas e atualizadas, podem contribuir com a construção social do conhecimento sobre os processos de qualificação das escolas, ampliando as oportunidades das crianças no acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Percebe-se no artigo de Sordi e Ludke (2009) uma forte relação conceitual com o que apontam Pacheco (2009) e Benavente (2010), em especial no que se refere à importância do desenvolvimento de boas práticas no interior de cada contexto escolar. As autoras também defendem uma escola gerenciada de forma mais democrática e pautada na autonomia docente. Também há uma forte crítica às orientações vindas das agências multilaterais, que associam as boas práticas ao alcance de metas e elevados resultados nas avaliações em larga escala, o que, de acordo com as autoras, estimularia o instrumentalismo técnico nos processos educativos, preparando os alunos para os interesses da economia, assim como aponta Pacheco (2009).

Nessa mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2012), no editorial da revista *Avaliação*, critica fortemente os indicadores de desempenho e os *rankings* educacionais, no mesmo tom que o fazem Pacheco (2009), Sordi e Ludke (2009) e Benavente (2010). Para Dias Sobrinho (2012), os *rankings* educacionais serviriam para que as nações poderosas consagrem com eles os conceitos de qualidade e de boas práticas, estimulando cada vez mais a competitividade mundial. Para esse autor, ainda, os indicadores de qualidade e as boas práticas escolares não podem ser concebidos abstratamente, sem pertinência local. É necessário, pois, a produção de conhecimentos que sejam pertinentes para as populações nas quais as instituições escolares estão inseridas, e que ajudem a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Os pesquisadores da UNICAMP, Sordi e Freitas (2013), em artigo que discute criticamente a regulação da qualidade das escolas públicas sob a ótica dos modelos empresariais, apresentando modelos alternativos para os processos de responsabilização, alertam sobre a ineficácia de se promover mudanças nas

escolas, por meio de mecanismos advindos de contextos externos à rede de ensino, sem qualquer associação com a realidade contextual da escola e das respectivas redes. Para os autores,

Essa crítica assenta-se no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 03)

Nessa ótica, entende-se que, o conceito de inovação, notadamente associado às boas práticas escolares, cuja disseminação vem sendo amplamente difundida pelas agências multilaterais, órgãos governamentais e entidades do setor empresarial, que acenam para o fato de que as escolas de melhor desempenho nas avaliações externas poderiam divulgar as práticas inovadoras (as quais contribuiriam para o alcance de elevados indicadores de desempenho), deve ser analisado com cautela, pois, de acordo com os autores:

Nessa visão, não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade. Será necessário reconstruir a inovação em seu novo habitat. Se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impede o sucesso pela via da cópia. Inovações que não são reconstruídas têm vida curta e acabam sendo abortadas em momentos posteriores. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 90).

Considera-se importante destacar que, autores que fazem uma leitura mais sistêmica das boas práticas escolares também alertam para essa questão. Rebollo Catalán et al (2012), apontam que a eficácia das boas práticas escolares depende de um processo de legitimação por parte das comunidades escolares, isto é, ao ser disseminada, replicada ou exportada para outros cenários, toda boa prática deve passar por um processo de adequação contextual, antes de ser implantada. Por sua vez, Escudero Muñoz (2009), alerta que, toda prática escolar pode ser boa para determinadas comunidades, mas não se configurar como uma boa prática para outras, reafirmando a necessidade da legitimação das práticas inovadoras, por parte da comunidade escolar, para se garantir a eficácia na sua implantação.

No contexto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), conforme já havia apontado Silva (2013), não há um debate expressivo nos textos apresentados nas reuniões anuais sobre a temática da avaliação, sendo que, especificamente sobre as boas práticas escolares, esse debate é ainda mais escasso. De acordo com esse autor, mesmo diante da enorme importância dada pela sociedade e pelos organismos do Estado, parece não haver equivalência, do ponto de vista quantitativo, de estudos e pesquisas sobre avaliação apresentados nas Reuniões da ANPED. O autor aponta que menos de 3% do total dos trabalhos e pôsteres aprovados para os Grupos de Trabalho (GTs) entre os anos de 2000 e 2010 tratam da avaliação.

Corroborando com a hipótese de que a escassez de trabalhos acadêmico-científicos no campo educacional brasileiro sobre as boas práticas escolares para a melhoria do desempenho escolar, numa ótica em que o desempenho escolar está cada vez mais relacionado com as avaliações em larga escala deve-se à predominância teórica no cenário acadêmico educacional brasileiro, de pesquisadores pautados no chamado paradigma do conflito, o pesquisador Silva (2013) relata em seu artigo, a tese apontada por Calderón e Borges (2013) de que nos encontros anuais da ANPED:

[...] mesmo não sendo o local mais privilegiado para o debate sobre avaliação pelos autores mais conhecidos a enorme expressividade do maior encontro nacional na área de educação tem servido para veiculação e debate de conceitos como “avaliação emancipatória” forjados/construídos por pesquisadores brasileiros. (SILVA, 2013, p. 15)

Fica evidente que na ANPED há um pequeno percentual de pesquisadores que se debruçam em estudos sobre avaliação da aprendizagem numa perspectiva mais sistêmica e operacional. Esse fato decorre da existência de uma predominância teórica de pesquisadores brasileiros engajados com a pedagogia do conflito. Nessa ótica, é natural a escassez de trabalhos que se dediquem ao estudo das avaliações em larga escala e das boas práticas escolares como indutoras da melhoria da qualidade da educação.

Contudo, diante da “enorme expressividade do maior encontro nacional de pesquisadores da área da educação” (SILVA, 2013), buscaram-se, no banco de dados da ANPED, especificamente nas comunicações apresentadas nas reuniões anuais, os textos que tratam ou fazem referência às boas práticas escolares. De

antemão, pode-se apontar que os textos encontrados revelam a predominância de um tom de crítica à relação atualmente estabelecida por agências multilaterais, governos e reduzidos grupos de intelectuais (e pela presente pesquisa), entre as boas práticas escolares e os resultados das avaliações em larga escala para a melhoria do desempenho escolar.

Campos (2005) em texto apresentado no Grupo de Trabalho 05 (Estado e Política Educacional) da ANPED, analisa o documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe* (CEPAL, UNESCO, 2005) que, tendo como centro de análise a gestão educacional, avalia as reformas educacionais implementadas na América Latina nos anos de 1990 e apresenta uma agenda educacional para 10 anos, visando ao cumprimento de metas estabelecidas para 2015. Em seu texto, Campos (2005) critica a profusão de documentos produzidos pelas agências multilaterais, pois os considera como sendo estratégias destinadas a oferecer receituários e agendas pré-estabelecidas.

Para Campos (2005), os dados estatísticos apresentados nos relatórios das agências multilaterais apontam que no *ranking* dos melhores resultados educacionais estão países que investem alto em educação. Para a autora, tal situação seria uma dicotomia, pois, ao passo que não é possível ocultar esse fato, as agências multilaterais orientam os sistemas educativos para o desenvolvimento de uma gestão educacional eficaz e eficiente, alinhada com os mecanismos de mercado, ou seja, uma gestão que proporcione resultados educacionais acima do esperado em relação aos recursos financeiros disponíveis, que nos países em desenvolvimento geralmente são escassos.

Nessa ótica, Campos (2005) aponta que a atual preocupação das agências multilaterais e dos governos com a criação de bancos de dados para disseminação de boas práticas vai ao encontro da *accountability* na gestão educacional, tendo em vista que os resultados do desempenho das escolas são, em geral, considerados como um dos reflexos do trabalho dos docentes e da atuação dos gestores. Fica claro o posicionamento da autora, que critica a difusão de boas práticas tal como propõem as agências multilaterais, na medida em que isso fortaleceria os mecanismos de *accountability*.

Na mesma linha de Campos (2005), os pesquisadores Werlang e Viriato (2012) desenvolveram um trabalho que discorreu sobre a influência do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), instituído, em 1996,

com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da UNESCO, contando com aprovação dos ministros da educação de países da América Latina. De acordo com os autores, trata-se de um programa que objetiva:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política e reformas educacionais, sobre a identificação e a difusão de boas práticas e a avaliação e o monitoramento do progresso na educação. (WERLANG, VIRIATO, 2012, p. 2).

Os autores criticam o posicionamento do PREAL, que responsabiliza professores pela qualidade (ou falta de qualidade) da educação na América Latina. De acordo com Werlang e Viriato (2012), a proposta do PREAL está relacionada com a satisfação de interesses econômicos privados. Nessa ótica, a disseminação das boas práticas escolares, proposta nos documentos do PREAL, estaria ao lado dos interesses do capitalismo globalizado, que ganha concretude na formação de massas trabalhadoras para atender as necessidades das empresas de determinados grupos econômicos.

No texto apresentado na 31ª Reunião da ANPED, Martins (2008) relata o desenvolvimento de um projeto decorrente da abertura do Edital 023/2007 da Universidade Estadual da Bahia. De acordo com o autor, o projeto desenvolvido por sua equipe de trabalho tinha como objetivo “mapear boas práticas pedagógicas” (MARTINS, 2008, p. 2) em escolas de municípios baianos, com base nos resultados do IDEB. De acordo com o autor, a tarefa de identificar e de analisar as boas práticas seria uma tarefa desafiadora, pois:

O primeiro problema que se apresentou para nós foi este: o que vem a ser uma “boa prática pedagógica”? Acordamos que uma “boa prática” é aquela que produz “bons resultados”, mas daí a ter um acordo sobre o que é um “bom resultado” é bem diferente. (...) E o que um determinado resultado diz das práticas que o produziram? E estas “boas práticas” são boas em que sentido? São boas para quem? São boas por quê? (MARTINS, 2008, p. 03)

Aqui também se nota uma visão menos técnica na análise das boas práticas, que adentra numa discussão sobre aspectos ideológicos e políticos que estariam subjacentes às boas práticas pedagógicas. Quando se considera que, antes mesmo de 2008, já havia literatura especializada na análise de boas práticas (MUIJS, 2003) para além do discurso político e filosófico condizente com o paradigma do conflito,

fica evidente a concepção de boas práticas assumida pelo autor, que vai ao encontro do que vimos nos trabalhos de Campos (2005) e Werlang e Viriato (2012).

A presente investigação aponta que, no contexto da ANPED, não se observa uma preocupação profícua com a análise e identificação das boas práticas escolares de uma maneira mais técnica por parte dos autores que apresentam trabalhos nas reuniões anuais. Observou-se que, a pesquisa que procurou definir o que seria uma boa prática em escolas do município de Juazeiro, no Estado da Bahia (MARTINS, 2008) tentou associar a análise de boas práticas aos resultados do IDEB, contudo, nos desdobramentos do trabalho percebe-se a inquietação do autor com tal situação, que finalmente opta por fundamentar suas conclusões na obra de Michel Foucault “Vigiar e Punir”.

Terminada a análise das diferentes pesquisas e estudos desenvolvidos em Portugal, na Espanha e no Brasil, parece indispensável uma “leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas” (FERREIRA, 2008, p. 02) no que se refere aos estudos e pesquisas sobre as boas práticas para a melhoria do desempenho escolar no Brasil, em Portugal e na Espanha, para que, a partir dessa comparação, se possa compreender como se encontra o objeto de estudo no atual estado da ciência, a partir de diferentes contextos.

No contexto brasileiro, tanto na ANPED (CAMPOS, 2005; MARTINS, 2008; WERLANG, VIRIATO, 2012) quanto nos demais artigos científicos publicados em revistas brasileiras (SORDI, LUDKE, 2009; DIAS SOBRINHO, 2012, SORDI, FREITAS, 2013), pode-se concluir que, os trabalhos que fazem referência às boas práticas escolares não destoam da hegemonia teórica do campo acadêmico-científico brasileiro na área educacional, isto é, o tratamento dado ao desenvolvimento das boas práticas está profundamente influenciado pelos alicerces do paradigma do conflito.

No contexto português, os artigos científicos que mencionam as boas práticas, o fazem-no de uma forma mais diversificada, pois, enquanto há uma preocupação com a identificação das melhores práticas na percepção de alunos e professores (GAITAS, SILVA, 2010), há também estudos que consideram que a disseminação de boas práticas entre as escolas pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar (COELHO, SARRICO, ROSA, 2008), mas observa-se ainda uma forte crítica ao que recomendam as agências multilaterais, ou seja, à tendência atualmente adotada pelos governos de associar as boas práticas escolares ao

desempenho escolar e aos indicadores de desempenho oficiais (PACHECO, 2009; BENAVENTE, 2010).

Evidencia-se então, no contexto luso-brasileiro, dificuldade para se encontrar trabalhos que de fato se debruçam de forma mais aprofundada em pesquisar, identificar e analisar as boas práticas escolares, para que, conforme propuseram Rebollo Catalán et al (2012), elas possam ser replicadas em outros contextos de forma sustentável e eficaz, de modo que, se legitimadas pela comunidade escolar onde são desenvolvidas, possam transformar a cultura organizacional dessas escolas, provocando mudanças e resultados positivos, tanto nas atividades escolares quanto nos indicadores de desempenho.

Especificamente na Espanha, a investigação aponta para a ascensão de uma comunidade acadêmico-científica comprometida com o estudo das boas práticas escolares (TORRECILLA, 2005; ESCUDERO, 2008; ESCUDERO MUÑOZ, 2009, REBOLLO CATALÁN et al 2012; SAVAEDRA MACIAS et al, 2013). Diferente do que se observa no contexto luso-brasileiro, e, ainda, mesmo que se tenha encontrado um artigo que aborda as boas práticas escolares com um enfoque menos sistêmico, priorizando uma análise mais qualitativa e subjetiva das práticas escolares desenvolvidas em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (RITACCO RESAL, AMORES FERNANDEZ, 2011), pode-se considerar que, na Espanha, a investigação sobre as boas práticas escolares está tecnicamente mais avançada, tendo em vista que há, por parte de pesquisadores espanhóis, uma análise mais técnica e sistêmica, com a classificação e a categorização das boas práticas, de acordo com critérios específicos.

Por fim, mostrou-se notável a preocupação dos autores quanto à relevância regional e o respeito ao contexto social na observação, análise e desenvolvimento das boas práticas escolares, na medida em que determinada prática, para ser considerada como uma “boa prática”, deve ser boa para a comunidade educativa onde a ação foi desenvolvida, podendo haver prática que será considerada boa para determinada escola e talvez não o ser para outras (ESCUDERO MUÑOZ, 2009).

1.2.2. Boas práticas à luz das publicações governamentais, das agências multilaterais e das organizações vinculadas ao setor empresarial

No Brasil, o início deste milênio, marca o começo de uma série de estudos governamentais, patrocinados e incentivados pelas agências multilaterais, que

tiveram dentre seus objetivos estudar as boas práticas em escolas ou redes de ensino que se destacaram nas avaliações em larga escala. São estudos que aliaram um conjunto de parcerias entre instituições promotoras ou financiadoras e instituições executoras, geralmente envolvendo técnicos do governo, fundações ou centros de pesquisa, que contrataram para coordenar os estudos, pesquisadores de universidades, geralmente doutores, vinculados a programas de pós-graduação.

Na esfera federal, em 2005 o INEP/MEC publicou a pesquisa de boas práticas intitulada “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE” (BRASIL, INEP, 2005). Já na apresentação dos objetivos do estudo é possível identificarmos o conceito de boas práticas assumido pelos coordenadores do estudo:

[...] registrar práticas selecionadas com resultados comprovados e disseminá-las amplamente, fazendo-as chegar, por meio de publicações, oficinas, seminários e encontros, à comunidade educacional. Além dos responsáveis pela tomada de decisão em políticas educacionais, queremos contar tais experiências inovadoras e as lições que delas possam ser extraídas para as escolas e seus gestores, professores, alunos, pais, a comunidade, enfim. (INEP, 2005, p. 11)

Ou seja, os autores conceituam como boas práticas as ações inovadoras desenvolvidas no município de Sobral, no estado do Ceará, em que os gestores municipais promoveram mudanças sistêmicas na gestão educacional, diagnosticaram problemas, definiram estratégias, metas e prioridades e monitoraram os resultados, obtendo impressionantes resultados face à condição de carência financeira já costumeira nos municípios brasileiros.

Em 2006 o Ministério da Educação instituiu o Prêmio Inovação em Gestão Educacional por meio da Portaria MEC nº 2, de 17/05/2006. Os objetivos desse prêmio foram muito parecidos com aqueles propostos pelos coordenadores do estudo realizado no ano anterior, intitulado “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE”, ficando evidente a política de premiações assumida pelo governo federal, que já era uma proposta orientada por diversas agências multilaterais. Nos termos da portaria governamental, os objetivos da iniciativa eram:

- I - mobilizar os municípios a fim de tornar públicas as experiências inovadoras em gestão educacional que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do PNE;
- II - reconhecer os municípios e os dirigentes municipais de educação por suas iniciativas inovadoras e resultados alcançados;

III - divulgar as experiências inovadoras que apresentem resultados positivos. (BRASIL, MEC, 2006)

Os objetivos dessa iniciativa do Ministério da Educação estavam totalmente relacionados com os pressupostos assumidos pelas agências multilaterais no que se refere às boas práticas escolares, visto que a UNESCO, desde o relatório “Educação um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) já incentivava a difusão, o reconhecimento e a premiação de práticas inovadoras em educação.

O estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender” (UNICEF, MEC, 2006), desenvolvido em 33 escolas brasileiras teve como objetivo identificar as boas práticas escolares que poderiam ter contribuído para o bom desempenho dos alunos na Prova Brasil. De acordo com as informações do governo federal, contidas no documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, MEC, 2007), as boas práticas apontadas por esse estudo contribuíram para alicerçar as diretrizes que orientam o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007).

Neste estudo do UNICEF, os organizadores trouxeram de maneira bastante evidente o conceito adotado para as boas práticas:

O UNICEF adota, neste estudo, a expressão “boas práticas”, para indicar um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes. (UNICEF, MEC, 2006, p. 64)

Na ótica do estudo, as boas práticas escolares estão relacionadas com a melhoria da aprendizagem, devendo ser apoiadas e disseminadas em todo o país, auxiliando as escolas a alcançarem melhores resultados nos indicadores de desempenho oficiais. Assim, as boas práticas escolares não devem ser entendidas como receitas prontas e acabadas, que devem ser meramente seguidas por todas as escolas, mas sim disseminadas e adaptadas a novos contextos, pois, considerando a relevância e os resultados positivos que podem ser obtidos no desempenho escolar, essas práticas podem servir como sugestões ou orientações para outras escolas.

O estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender” (UNICEF, MEC, 2006) associou as boas práticas escolares com a oferta de uma educação de qualidade, que pode ser aferida por meio dos resultados dos alunos nas avaliações em larga

escala, que no caso do estudo foi a Prova Brasil. Essa premissa está presente em outros estudos governamentais, como se verificará adiante.

O estudo “Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender” (UNICEF, MEC, 2008) teve como objetivo identificar boas práticas de ensino em 37 redes municipais espalhadas pelo Brasil e selecionadas a partir do IDEB. Constatou-se que as redes municipais tratadas pelo estudo como redes de sucesso têm em comum o compromisso com o direito de aprender. Esse compromisso guia a busca de soluções e práticas diversificadas. As melhores práticas mapeadas pelo estudo, articuladas com o Plano de Desenvolvimento da Educação, foram as que estão concatenadas com ações voltadas para: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Na pesquisa, o conceito de boas práticas escolares esteve intrinsecamente relacionado com práticas inovadoras, responsáveis por desencadear resultados positivos na qualidade da educação, por meio do alcance de elevados indicadores de desempenho. Dessa forma, os órgãos municipais de educação dos municípios que apresentaram experiências inovadoras foram premiados com recursos para desenvolvimento, avaliação e ampliação das experiências exitosas.

A pesquisa “Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação” (UNICEF, 2010), foi uma iniciativa do UNICEF e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com o MEC e o INEP. Diferente dos estudos “Aprova Brasil” (UNICEF, MEC, 2006) e “Redes de Aprendizagem” (UNICEF, MEC, 2008), que identificaram as escolas e as redes de ensino que se destacaram pelo cumprimento das metas do IDEB, essa pesquisa se concentrou no progresso das escolas no IDEB, analisando o trajeto de cada um dos municípios para o cumprimento das metas projetadas para esse indicador.

Nessa pesquisa do UNICEF em parceria com a UNDIME, as boas práticas escolares identificadas estão relacionadas com as práticas pedagógicas, a formação de professores e ambiente de aprendizagem, liderança do dirigente e do gestor escolar, valorização profissional e ampliação do tempo na escola. De acordo com os resultados da pesquisa, as boas práticas identificadas nas escolas foram resultado

de uma ampla mobilização, para que todos e cada um dos alunos pudessem aprender.

Nessa ótica, constatou-se que, nos estudos e nas orientações do UNICEF sobre as boas práticas escolares, há uma tendência de responsabilização das equipes escolares sobre os resultados da aprendizagem, pois para essa agência multilateral:

De forma geral, o conjunto de fatores aponta para uma questão estruturante: a responsabilização da gestão pública, da escola e do professor como uma equipe fundamental para o enfrentamento do desafio de garantir o direito de aprender. (UNICEF, 2010, p. 15)

Na pesquisa “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” (INEP, MEC, 2010), desenvolvida em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assim como na pesquisa “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE” (INEP, 2005), as boas práticas foram definidas como sendo ações inovadoras, desenvolvidas por escolas que se destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala. Os coordenadores do estudo deram ênfase para a questão da efetividade das escolas e trataram como característica das escolas eficazes o desenvolvimento de boas práticas, ou seja, as boas práticas escolares desenvolvidas nas escolas foram consideradas responsáveis pelos elevados resultados obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala.

Esses estudos e pesquisas governamentais convergem para as diretrizes contidas no documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, MEC, 2007), que aponta para o fato de que a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, como o SAEB e a Prova Brasil, que subsidiam o cálculo do IDEB, permitem a identificação de boas práticas que devem ser premiadas e disseminadas. Essas orientações vêm sendo amplamente difundidas por agências multilaterais (UNESCO, 1996) desde a década de 1990.

Portanto, na esfera federal, as publicações de estudos sobre ações e práticas inovadoras consideram como sendo boas práticas, as que foram capazes de mobilizar mudanças positivas e melhorar o desempenho das escolas nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o SAEB (que subsidiam o IDEB), evidenciando a existência de escolas eficazes. Além disso, nota-se uma clara preocupação por parte do governo federal com a premiação das ações inovadoras,

bem como com o estímulo à disseminação das boas práticas, exatamente como propõe as agências multilaterais, que geralmente são responsáveis pelo financiamento de estudos, pesquisas, programas e projetos educacionais.

Assim como acontece na esfera federal, na administração estadual também há, por parte dos governantes e dirigentes educacionais, uma considerável preocupação com as boas práticas escolares. As diretrizes para a identificação, divulgação, premiação e disseminação de boas práticas nas redes estaduais de ensino é, em geral, semelhantes ao que constatamos no âmbito do governo federal. O governo estadual de São Paulo, por exemplo, por meio dos órgãos vinculados a sua Secretaria de Educação, vem, paulatinamente, desenvolvendo ações que buscam disseminar as boas práticas entre as escolas vinculadas à sua rede de ensino. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), um órgão vinculado e subordinado à Secretaria Estadual de Educação, através do Boletim Semanal CGEB nº 37, de 30 de outubro de 2013, distribuiu a seguinte informação aos educadores da rede:

O “Fórum de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Mostra de Boas Práticas” almeja socializar as boas práticas realizadas nas Escolas durante as aulas de Educação Física. Para tanto, contará com a apresentação de trabalhos por PCNP de Educação Física e professores especialistas. (CGEB – SEE/SP, 2013, p. 3)

A socialização das boas práticas do evento certamente será disseminada entre as escolas da rede estadual, visto que os Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNP) são profissionais que fazem visitas constantes às escolas da rede estadual, orientando gestores e professores, de modo a assegurar o cumprimento das metas de desempenho estabelecidas para cada unidade escolar.

Em outro documento, com orientações às escolas que possuem estagiários do Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação, que tem como objetivo aprimorar a qualidade da Educação oferecida aos alunos das escolas estaduais com baixo desempenho no SARESP, elevando os índices de desempenho nos processos de avaliação, a CGEB sugere que as escolas que possuem estes profissionais, “[...] encaminhem as boas práticas desenvolvidas, para que possam ser compartilhadas com a rede” (CGEB – SEE/SP, 2013, p. 5).

As Diretorias Regionais de Ensino, que também são órgãos vinculados e subordinados à Secretaria Estadual de Educação, por sua vez, seguem as

orientações e as compartilham com os diretores das escolas, supervisores de ensino e professores coordenadores, como é possível observar no “Boletim das Boas Práticas – Diretoria Regional de Ensino Leste 1”:

Os Grupos de Referência trabalham com a metodologia da Pesquisa Ação para solucionar os problemas das escolas de sua região e, assim, garantir a melhoria da qualidade da educação. Em 2013, vários encontros do Núcleo formado pelas Diretorias Leste 1, Leste 4 e Leste 5, propiciaram a socialização destas práticas, e foram momentos muito importantes, pois todos os presentes tiveram a oportunidade de expor as necessidades das escolas e os desafios enfrentados pelos diretores, supervisores, diretores técnicos e professores coordenadores, promovendo assim, além das reflexões, a troca de experiências quanto aos acompanhamentos e monitoramentos e principalmente a busca por soluções. (DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO LESTE 1 – SEE/SP, 2013, p. 2)

Fica evidente a orientação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de seus órgãos subordinados, no sentido de compartilhar e disseminar as boas práticas entre as escolas da rede estadual, com o objetivo de elevar os indicadores de desempenho. São os mesmos princípios emanados pelas publicações das agências multilaterais.

No Estado de Minas Gerais a iniciativa de disseminação de boas práticas escolares por parte da Secretaria Estadual de Educação também foi encontrada, especificamente no Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais. O documento é simples e direto quanto a sua utilidade:

- As próximas páginas apresentam as melhores práticas com enfoque pedagógico, apontadas e implementadas por diretores de escolas que alcançaram bons resultados nas avaliações externas dos alunos.
- O conteúdo deste trabalho foi produzido a partir de entrevistas e encontros em que as atuais práticas das escolas de Minas Gerais e algumas práticas internacionais foram debatidas, detalhadas e exemplificadas.
- Este Caderno não pretende ser uma "receita pronta e engessada", mas sim um instrumento para guiar o diretor na construção de uma escola organizada, ativa, democrática, participativa, voltada para a inclusão educacional e social e, sobretudo, focada na aprendizagem e formação do aluno. (SEE/MG, 2010, p. 2)

A Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais também orienta sua equipe central, os diretores de escola e os professores por meio de suas publicações, no mesmo tom das agências multilaterais e das iniciativas do governo federal, incentivando a disseminação de boas práticas entre as escolas da sua rede de ensino, com o objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações externas, vislumbrando-se cada vez mais escolas eficientes, eficazes e efetivas.

No contexto do Estado do Rio de Janeiro, também encontra-se situação semelhante ao que foi observado em Minas Gerais e São Paulo. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro reserva espaço em sua página na internet para a divulgação das melhores práticas, que promoveram a melhoria do desempenho escolar dos alunos, conforme se pode notar no trecho de uma notícia publicada no site da secretaria por meio da divulgação da entrevista com uma diretora, responsável pela exposição das boas práticas desenvolvidas na escola em que exerce o cargo:

“Ter um espaço para mostrar as boas práticas feitas em sala de aula pelos professores é uma realização para todos nós. Trazer um pouco destes resultados, que melhoraram o desempenho escolar dos alunos, é uma experiência inexplicável”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - RJ, 2014, s/nº)

No estado do Ceará, além das pesquisas realizadas pelo governo federal, dois estudos chamam a atenção: A “Pesquisa de Boas Práticas CEARÁ 2010” (CEARÁ, 2010) e a “Pesquisa de Boas Práticas 2011 - Análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará” (CEARÁ, 2011).

No estudo “Pesquisa de Boas Práticas CEARÁ 2010” (CEARÁ, 2010), as boas práticas são consideradas como ações que impactam positivamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para os organizadores do estudo, a pesquisa teve como objetivo contribuir com a disseminação das práticas eficazes e com a formação de um sistema educacional de alta qualidade e equidade para a sociedade brasileira. (CEARÁ, 2010, p. 5)

Na mesma linha, a “Pesquisa de Boas Práticas 2011 - Análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará” (CEARÁ, 2011), apresentou os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo subsidiar as políticas públicas educativas daquele Estado, por meio de estudos sobre as boas práticas escolares desenvolvidas nas escolas estaduais cearenses. O relatório traz o conceito de boas práticas relacionado com experiências bem sucedidas, que desencadearam bons resultados educacionais:

[...] este estudo soma-se a uma incipiente, porém relevante, literatura científica, que tem se debruçado sobre o estudo das experiências bem sucedidas na educação básica em seus diversos níveis de abrangência (nacional, estadual e municipal). A literatura em questão resulta dos esforços da comunidade científica em compreender processos educacionais

que impactam de forma positiva na qualidade da educação, visíveis nas duas últimas décadas a partir dos sistemas de avaliação externa, criados nos diversos níveis de governo, com o intuito de avaliar a qualidade da educação via desempenho escolar. (CEARÁ, 2011, p. 11)

Nesse estudo, as boas práticas escolares relacionam-se diretamente com os resultados das avaliações em larga escala (no caso o SPAECE), ou seja, as melhores práticas escolares são as que colaboram para a melhoria da qualidade da educação, que pode ser mensurada pelos indicadores de desempenho. Esta concepção de boas práticas revela uma estreita relação com o que o governo federal já vinha propondo em estudos anteriores, ou seja, a caracterização das boas práticas escolares como sendo ações, projetos ou procedimentos desenvolvidos no contexto educacional que favorecem a conquista, por parte das escolas, de bons resultados nas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, nos indicadores de desempenho.

Como se observa, os estudos sobre as boas práticas escolares no Brasil que foram promovidos pelo governo federal apresentam estreita relação com as orientações das agências multilaterais, pois de acordo com Bernartt (2011), as agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como os principais interlocutores da agenda política educacional brasileira, em especial a partir da década de 1980.

Essas agências multilaterais tiveram um papel fundamental no processo de reestruturação e abertura das economias no processo de globalização, bem como no âmbito educacional da América Latina e, em especial, no Brasil, ao enfatizar em seus documentos, entre outras medidas, a questão da privatização e da mercantilização (comodificação) da educação. Ou seja, no campo das políticas educativas são muitas as orientações e recomendações para os diversos países latino-americanos, em especial o Brasil, vindas dessas agências multilaterais, como por exemplo, as do Banco Mundial, da UNESCO, do UNICEF, do BID e da ONU.

Essas orientações, geralmente divulgadas sob a forma de “estudos encomendados”, estão cada vez mais se configurando como o discurso hegemônico de governantes e dirigentes educacionais no que se refere ao desenvolvimento e a disseminação das boas práticas escolares.

No relatório “Educação um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 1996) que trata das necessidades educativas fundamentais para as pessoas, mais especificamente uma educação básica como um direito de todos, orienta-se que em todos os países as práticas e políticas educativas usuais sejam revistas, a fim de que se consiga atingir os objetivos educacionais subscritos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, seja no âmbito do direito à educação e igualdade de acesso, seja no âmbito de uma educação que forneça bases sólidas para o indivíduo continuar aprendendo e adquirir as competências necessárias para uma participação ativa na vida em sociedade.

Especificamente sobre as boas práticas escolares, o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 1996) aponta que a análise das informações a respeito das boas práticas desenvolvidas no âmbito educacional pode subsidiar uma renovação na educação, por meio de reformas que devem ser decididas de acordo com as exigências de cada situação e contexto. Nessa ótica, os sistemas educativos devem estar atentos às questões de caráter econômico, ambiental e social, examinando a evolução da sociedade contemporânea, fazendo um inventário das melhores práticas educativas observadas, tanto nos contextos políticos, econômicos e culturais para que possam ser disseminadas entre as redes de ensino. As boas práticas escolares seriam legitimadas com a oferta da educação que a sociedade contemporânea necessita, frente às novas exigências de um mundo globalizado que se transforma e se reconfigura desenfreadamente.

Para estimular as iniciativas de disseminação das boas práticas escolares, a UNESCO propõe premiações e programas de difusão internacional:

Um programa internacional que vise assegurar o reconhecimento e a difusão de boas práticas, fora dos hábitos correntes em educação, poderá favorecer a sobrevivência e o desenvolvimento das principais ideias do presente relatório. (UNESCO, 1994, p. 239)

Essa orientação também norteia diversas iniciativas de entidades não governamentais, vinculadas a grupos empresariais, que premiam boas práticas, disseminando-as através da mídia. Como exemplo, aqui no Brasil, podemos citar a Fundação Victor Civita, que tem como missão:

“Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de

professores e gestores e influencie políticas públicas”. (VICTOR CIVITA, 2013, s/nº)

A Fundação Victor Civita, que possui como lema “*Há 28 anos contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação*” é uma fundação ligada ao Grupo Abril de Comunicações, um dos maiores grupos de comunicação do Brasil, responsável pela edição e distribuição de importantes revistas de grande circulação no Brasil, como a revista “Veja”, e revistas direcionadas para a área educacional, como a revista “Gestão Escolar” e a revista “Nova Escola”.

A reportagem disponibilizada no site da Revista Nova Escola, que integra a edição especial “Como chegar ao topo da educação”, intitulada “Estudo em 13 países indica os segredos para avançar. Conheça as práticas de sucesso – e saiba como aplicá-las em sua cidade” (NOVA ESCOLA, 2008), teve como objetivo divulgar as boas práticas desenvolvidas em países que possuem sistemas de ensino de alto desempenho escolar. A reportagem fundamentou-se em um estudo desenvolvido pela consultoria americana McKinsey, que realizou mais de 200 entrevistas, e visitas a 120 escolas de 20 países, com o objetivo de identificar as razões para o sucesso dos países mais bem posicionados nos *rankings* do Programme for International Student Assessment (PISA).

De acordo com a reportagem (NOVA ESCOLA, 2008), as boas práticas desenvolvidas nesses países puderam ser resumidas em “quatro lições”, a saber:

1. Selecionar sempre os melhores professores: a qualidade de um sistema de ensino não pode ser maior que a qualidade dos seus professores;
2. Não deixar nenhum aluno para trás: nas escolas de alto desempenho todos os alunos devem ser bem sucedidos;
3. Cuidar da formação docente: a única forma de melhorar resultados é melhorando a formação dos professores;
4. Preparar grandes gestores: toda escola precisa de um bom diretor.

Além de veicular, patrocinar e mesmo desenvolver diversas pesquisas e estudos na área da avaliação, formação de professores, currículo e políticas públicas, a Fundação Victor Civita realiza anualmente o “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10”, que é uma iniciativa destinada a valorizar o trabalho docente e divulgar as práticas educativas de sucesso, ou seja, disseminar as boas práticas escolares. Alinhado com o discurso das agências multilaterais, o “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10” seleciona, premia e dissemina iniciativas de profissionais

da área da educação que se configuram como boas práticas, isto é, os prêmios são conquistados por profissionais com ideias inovadoras, que conseguem melhorar os resultados da aprendizagem no contexto das escolas em que atuam.

Outra iniciativa da Fundação Victor Civita, o estudo “Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática”, de junho de 2011, pesquisou práticas e comportamentos docentes considerados exemplares no ensino da Matemática em uma amostra de professores de Matemática da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A pesquisa apontou a relação entre as boas práticas e o alcance de bônus por merecimento, ou seja, práticas docentes recomendadas pela literatura internacional como sendo eficazes e que desencadearam o alcance das metas estabelecidas pela Secretaria da Educação para o IDESP, por meio da melhoria do desempenho dos alunos no SARESP.

Percebe-se nas iniciativas dessas organizações vinculadas ao setor empresarial, uma estreita relação com as orientações e recomendações das agências multilaterais para o desenvolvimento, disseminação e premiação das boas práticas. Dessa forma, fica evidente que a disseminação das boas práticas e das experiências exitosas com a finalidade de melhoria da qualidade da educação não é uma tarefa exclusiva de governos ou de agências multilaterais, mas está presente também em iniciativas de entidades não governamentais e de grandes corporações empresariais, que também divulgam e premiam as boas práticas escolares.

Outra agência multilateral que possui ampla participação em projetos educativos nos países em desenvolvimento é Banco Mundial. Criado em 1944, ele redefiniu os sistemas educacionais dos países periféricos (LEHER, 1999). Essa agência multilateral viabiliza operações de crédito, financiamentos e investimentos financeiros nos setores públicos e privados. Abordando a questão das boas práticas escolares em estreita relação com a eficiência dos sistemas educativos e a eficácia das escolas, bem como com o desenvolvimento de práticas inovadoras, capazes de romper com as práticas usuais rumo a melhoria do desempenho escolar, o Banco Mundial tem feito investidas no sentido de abordar a função social das escolas, propagando uma concepção de ensino que se preocupa com os métodos e metodologias necessárias para que os países por ele assistidos atinjam o desenvolvimento econômico, numa preocupação constante com a geração de empregos como via para a superação da pobreza.

No Brasil, o Banco Mundial apoiou (financiou) a pesquisa realizada pelo MEC “Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino” (PARANDEKAR, OLIVEIRA, AMORIM, 2008), na qual as boas práticas se referem a ações de gestão escolar que, considerado o contexto socioeconômico das regiões “... levaram determinadas redes escolares a obterem um resultado melhor do que o esperado.” (PARANDEKAR, OLIVEIRA, AMORIM, 2008, p. 20). Essa definição para as boas práticas assumida pelos coordenadores do estudo também guarda relação com o conceito de eficácia escolar estabelecido por Mortimore (1991) e Murillo (2005), no qual é eficaz a escola que consegue viabilizar em seus alunos desempenho além do esperado, face as condições contextuais do alunado.

Nota-se uma forte proximidade entre o que o estudo do Banco Mundial apontou como sendo “boas práticas” e o que o estudo desenvolvido pelo INEP, “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE” (INEP, 2005) já havia apontado, ou seja, para ambos os estudos, as boas práticas de gestão são as que desencadearam resultados escolares melhores do que o esperado para as escolas. Trata-se, pois, de uma latente valorização das escolas eficazes, tanto por parte das agências multilaterais quanto dos governos.

Outra agência multilateral que, devido a sua relevância regional, merece que investiguemos suas orientações para as políticas educacionais é a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Configurando-se como um órgão regional da Organização das Nações Unidas (ONU), a CEPAL foi criada em 1948 com a missão de pesquisar e realizar estudos para a promoção do desenvolvimento político e econômico na América Latina. Com sede em Santiago, no Chile, é um dos principais centros de reflexão econômica da América Latina e, de acordo com Bernartt (2011), é uma das agências multilaterais que mais tem exercido influência na educação latino-americana.

Por meio de suas publicações e orientações, a CEPAL incentiva ações inovadoras e considera ser essencial o apoio às boas práticas em escolas que funcionam em contextos vulneráveis. Semelhante ao que orientam outras agências multilaterais como a UNESCO e o UNICEF, a CEPAL também estimula as premiações e os incentivos para ações inovadoras nas práticas escolares.

Para a CEPAL, as iniciativas de modernização devem receber assistência técnica, consultoria e apoio financeiro para que as boas práticas escolares sejam

reconhecidas, divulgadas e promovidas. Concatenada com os princípios da UNESCO e do Banco Mundial, a CEPAL incorpora em seus estudos, a relação boas práticas – eficiência – eficácia das escolas. Para a CEPAL, as barreiras burocráticas devem ser superadas na elaboração e aprovação dos orçamentos destinados à educação, devendo haver cooperação técnica entre as diversas esferas administrativas (federal, estadual e municipal) para uma melhor alocação dos recursos destinados à educação, ou seja, a agência multilateral orienta a existência de uma gestão educacional eficiente. Nesse contexto, os estudos da CEPAL consideram que as boas práticas escolares estão associadas à inovação, modernização das técnicas de ensino, eficiência na utilização dos recursos e eficácia no desempenho escolar.

Por fim, não se poderia deixar de registrar que, nos inúmeros estudos e relatórios desenvolvidos pelas agências multilaterais, o enfoque dado às boas práticas, guardando-se relação biunívoca com os processos de ensino e a melhoria do desempenho escolar nas avaliações em larga escala não foi o único encontrado.

No relatório da UNESCO, coordenado por Éric Debarbieux e Catherine Blaya, intitulado “Violência nas escolas: dez abordagens europeias” (UNESCO, 2002), com foco na questão da violência nas escolas, as boas práticas são tratadas pelos autores mantendo-se uma forte relação com a ideia de inovação:

O debate abrangeu também a promoção das “boas práticas”, que os programas europeus têm em tão alta conta, por meio de um modelo de inovação pedagógica que se propagaria e renovaria as práticas comuns por meio de disseminação. (UNESCO, 2002, p. 16)

O relatório, que relaciona as boas práticas à renovação das práticas comuns no combate à violência escolar, revela que, mesmo tendo sido implementados diversos modelos inovadores, a fim de se melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos a partir da década de 1990, do ponto de vista da eficiência e da eficácia é muito difícil avaliar os resultados obtidos, pois, em muitos casos, as iniciativas não tiveram continuidade ao longo do tempo.

No caso específico desse estudo, no que pese o fato do enfoque não estar diretamente relacionado com as práticas pedagógicas, o tratamento dado às boas práticas é muito semelhante ao observado em inúmeros outros estudos de agências multilaterais (UNICEF, MEC, 2008; UNESCO, 1996). As experiências que tiveram os

melhores resultados foram as que transformaram a escola globalmente, ou seja, as que produziram mudanças na cultura da escola, na organização e nas práticas escolares, as quais de acordo com os indicadores de análise de boas práticas escolares criados por Rebollo Catalán et al (2012) atenderiam ao critério de impacto transformacional.

Outro exemplo está no documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” (UNESCO, OREALC, 2008), que relaciona o conceito de boas práticas com educação inclusiva, no sentido da oferta de educação para todas as pessoas, sem exclusão de qualquer indivíduo ao direito à educação de qualidade. No estudo, as boas práticas escolares são tratadas no contexto da garantia ao acesso e continuidade de estudos, bem como do pleno desenvolvimento da aprendizagem. Nessa ótica, as escolas são inclusivas quando não excluem nenhum aluno do acesso à educação, avançando na direção de uma maior equidade na oferta do ensino, respondendo às necessidades de uma educação para todos, tal como a UNESCO (1990) já havia recomendado.

Nos termos do relatório (UNESCO, OREALC, 2008), as boas práticas também estão relacionadas com um sistema educativo que se preocupa com o pleno desenvolvimento da aprendizagem para todos os alunos. O trabalho docente, e em especial a relação professor-aluno, tem papel de destaque no contexto educativo, determinando as decisões nas políticas e nas práticas educacionais. Nesse sentido, as mudanças sugeridas “de cima pra baixo” ou “de fora pra dentro” da escola não conseguem modificar as práticas, que, em geral, tem pouca vinculação com as orientações dos planejadores, pois dependem das expectativas e concepções dos atores educacionais. As práticas escolares estão relacionadas com a cultura da escola e, portanto, o conceito de boas práticas escolares depende da percepção dos próprios agentes do processo educativo, tal como apontaram Gaitas e Silva (2010).

Finalizando, a literatura das agências multilaterais aponta, em geral, que a educação de qualidade para todos poderá ser alcançada por meio da responsabilização da gestão pública e das equipes escolares pelo desempenho dos alunos, bem como pela inovação das práticas escolares, em substituição ao modo tradicional e usual de se conduzir os processos de ensino e de aprendizagem, disseminando as boas práticas escolares, a fim de atender às demandas educativas de um mundo globalizado, onde a informação e o conhecimento circulam à velocidade da luz.

2. CAPÍTULO II: BOAS PRÁTICAS E FATORES DE ALTO DESEMPENHO EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

O presente capítulo tem como objetivo mapear e discutir as principais contribuições teóricas encontradas na literatura científica, a respeito das boas práticas escolares e dos fatores de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade escolar. Em termos metodológicos, adota-se neste capítulo, estratégias dentro do chamado estado do conhecimento (FERREIRA, 2002; NÓBREGA-TERRIEN, TERRIEN, 2004) com intuito de, por meio de balanços bibliográficos, entender os avanços do conhecimento numa área ou temática específica, neste caso, as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, especificamente em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.

Convém registrar que aborda-se, além das boas práticas, os fatores de alto desempenho, uma vez que muitos fatores de alto desempenho podem ser considerados, em muitas situações, como boas práticas escolares, ou seja, ações realizadas dentro da escola de forma intencional para atingir ou superar as metas estabelecidas pelos governos em termos de desempenho escolar.

Para tanto, após levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados da SciELO, Redalyc, Portal de periódicos da CAPES, BBTD e no Banco de Teses da Capes, identificaram-se sete estudos, focados na realidade de escolas brasileiras e estrangeiras, dentro do espaço ibero-americano, localizadas em regiões socioeconômicas desfavorecidas, ou de alta vulnerabilidade social, os quais serão analisados, apontando-se tendências e principais contribuições teóricas.

2.1. Aspectos teórico-conceituais

Alinhado com o conceito de escola eficaz desenvolvido por Murillo (2005), considera-se como fatores de alto desempenho as ações, contextos, características, práticas, atividades e recursos que contribuem para que unidades escolares consigam atingir ou superar as metas de desempenho escolar.

Os resultados da aprendizagem dos alunos, os quais determinam o sucesso ou não de uma escola em termos da aprendizagem cognitiva de seus alunos, podem

ser aferidos pelas avaliações em larga escala que, desde a década de 1990, pautam políticas públicas educacionais. Nesta perspectiva, concorda-se com Coelho, Sarrico e Rosa (2008), para os quais identificar a melhoria da qualidade da educação pressupõe a avaliação dos sistemas educacionais e das esferas escolares, uma vez que a avaliação em larga escala fornece elementos para “subsidiar políticas e diretrizes adequadas à realidade educacional nos contextos municipal, estadual e nacional” (ANDRADE, LAROS, 2007, p. 01).

A partir do final da década de 1970, surgiu a linha de pesquisa denominada Escola Eficaz, [...] “com o objetivo de compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos” (SOARES, 2002, p. 8), isto é, os fatores escolares. Para Thurler (1994), esses estudos sobre eficácia escolar abriram caminho para estudos que, a partir do início da década de 1980, tentavam relacionar a eficácia das escolas e o bom desempenho escolar com características qualitativas das escolas, tais como, clima escolar, cultura e condições do sistema social.

Por sua vez, concatenado com as diretrizes do Ministério da Educação e das agências multilaterais, considera-se boas práticas escolares as ações de intervenção no cenário escolar que contribuem direta ou indiretamente para que sejam atingidos os objetivos educacionais, induzindo a melhoria do desempenho escolar. Como se apontou no primeiro capítulo, tanto no Brasil quanto em Portugal, as boas práticas vinculadas ao desempenho escolar ainda são pouco investigadas pela comunidade acadêmico-científica educacional de uma forma mais sistêmica, assumindo características mais politizadas, fundamentadas nos alicerces do paradigma do conflito. Na Espanha, há uma crescente quantidade de pesquisas que se debruçam no estudo das boas práticas escolares de uma forma mais técnica e sistêmica, classificando-as e categorizando-as, de acordo com critérios específicos.

Os estudos sobre as boas práticas e os fatores escolares que contribuem para o elevado desempenho, estão vinculados com os desafios postos pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, no Artigo 24, trata do desempenho dos alunos no cotidiano escolar, prevendo uma avaliação da aprendizagem feita pela escola, de maneira contínua e cumulativa, e, no Artigo 9º, inciso VI, assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Nessa ótica, a utilização dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade da

educação torna-se um desafio para governantes, dirigentes e gestores escolares, pois, conforme apontou Fini (2009), a cultura da avaliação ainda é muito recente no Brasil, exigindo preparo e qualificação dos profissionais escolares para fazer dela uma aliada na melhoria do desempenho escolar.

Convém retomar que, para cada escola, há metas bienais de desempenho escolar para o IDEB, que expressam o padrão de qualidade esperado pelo governo bienalmente, para que se atinja o patamar educacional de países desenvolvidos até o ano de 2022 (IDEB igual a seis). Nesse sentido, o governo toma o desempenho escolar, aferido nas avaliações em larga escala, como medida de padrão de qualidade, e os agentes escolares devem empenhar-se, no sentido de melhorar sistematicamente o desempenho dos alunos nessas avaliações, a fim de que sejam alcançadas as metas estabelecidas.

Todavia, pautar a qualidade da educação por meio de indicadores de desempenho ou do cumprimento de metas pré-estabelecidas agrada mais o ideário dos governantes, do que a comunidade científica educacional, que, diante da predominância teórica do chamado paradigma do conflito no contexto acadêmico educacional brasileiro, questiona o modelo de medida da qualidade da educação pautada em indicadores de desempenho, provenientes de avaliações em larga escala, pois, em geral, apontam que, com esse modelo político:

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição pela construção de uma coleção de indicadores legitimados socialmente pelos atores. (Freitas, 2004, p. 149)

Há autores que são categóricos, e apontam que esse modelo de avaliação da qualidade da educação, que se ampara nos indicadores de desempenho advindos das avaliações em larga escala teria se consolidado sob a influência de teorias econômicas neoliberais (MARCHELLI, 2010). Para Silva, Czernisz e Perrude (2012) essa tendência de se nortear o sucesso escolar e a qualidade da educação pelos resultados das avaliações em larga escala e seus indicadores, são frutos das orientações de agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, entre outras) que financiam projetos e programas educativos no Brasil.

Numa outra perspectiva, Oliveira e Aidar (1999) destacam os indicadores de desempenho como uma exigência crescente, frente o desenvolvimento das nações

e a cooperação técnica multilateral, para a redução de barreiras econômicas e culturais. Para as autoras, essas orientações das agências multilaterais têm sido bem acolhidas pelos governantes, em especial nos países em que se buscam atingir [...] “níveis educacionais compatíveis com as exigências da complexidade social, econômica e política do mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, AIDAR, 1999, p. 01).

De acordo com Soares (2003), os indicadores de desempenho medem as condições básicas de funcionamento dos sistemas educacionais, porém, não se deve tomá-los como únicos indicadores da qualidade de ensino, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assume que a oferta de uma educação de qualidade está relacionada com inúmeros outros fatores, tais como, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Nesse sentido, o autor aponta, ainda, que cabe aos indicadores de desempenho medir a qualidade da educação oferecida, no que se refere aos aspectos cognitivos.

Os indicadores de desempenho subsidiados pelas das avaliações em larga escala estão relacionados com os fatores de alto desempenho e com as boas práticas escolares, que, por sua vez, são as bases dos estudos sobre as escolas eficazes. Conforme Murillo (2007), os estudos sobre as escolas eficazes inicialmente apontavam para basicamente cinco fatores (liderança educacional, altas expectativas de aprendizagem, ênfase nas habilidades básicas, clima escolar seguro e disciplinado e avaliação do progresso dos alunos), diretamente relacionados com a eficácia escolar. Porém, os autores destacam que, desde o final da década de 1980, com o auxílio da utilização de novas técnicas estatísticas, a comunidade acadêmico-científica vem ampliando a lista dos fatores que podem promover a eficácia das escolas.

Analisar os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, indutores de elevados indicadores de desempenho, está diretamente relacionado com estudar a eficácia das escolas. Nesse contexto, Murillo (2005) distingue dois grandes objetivos dos estudos sobre eficácia escolar: estimar quantitativamente os

efeitos escolares, analisando suas propriedades científicas ou identificar os fatores do contexto das escolas que a tornam uma escola eficaz.

Especificamente no Brasil, observa-se uma carência de estudos qualitativos que objetivam fazer uma análise longitudinal, identificando as boas práticas e os fatores que tornam as escolas eficazes. Nessa ótica, no Brasil, os estudos desenvolvidos sobre os fatores escolares apresentam uma tendência de análise estatística dos dados, por meio de pesquisas que se concentram nos resultados das avaliações em larga escala, para, a partir desses resultados, identificar o chamado efeito escola das instituições de ensino (SOARES, 2002; SOARES, ALVES, 2003; SOARES, 2004; SOUZA, 2005; SOARES, ANDRADE, 2006; ANDRADE, LAROS, 2007).

Soares (2003) afirma que, na sociedade brasileira, como em qualquer outra, a desigualdade socioeconômica gera dificuldades que afetam o desempenho dos alunos. Dessa forma, não se pode entender o contexto dos sistemas educacionais sem se considerar o nível socioeconômico dos alunos. Portanto, os estudos sobre a eficácia das escolas dependem da análise das estruturas que influenciam o desempenho cognitivo do aluno, como a escola, a família e a sociedade, ou seja,

...para o entendimento completo do desempenho do aluno é necessária uma abordagem multidisciplinar que agregue conhecimentos pelo menos da psicologia, da educação, da sociologia, da economia e inclusive da ciência política, em muitos momentos subsidiados pela coleta e análise de dados através de técnicas estatísticas apropriadas. (SOARES, 2007, p. 08)

Nessa ótica, entende-se que os estudos sobre as escolas eficazes devem abordar qualitativamente os dados das pesquisas, para [...] “além dos limites da metodologia estatística” (SOARES et al, 2002, p. 6).

No que se refere à importância das práticas escolares, frente aos desafios da melhoria do desempenho escolar, Soares e Andrade (2006) apontam que:

Algumas escolas, públicas e privadas, pelas suas políticas e práticas pedagógicas conseguem fazer diferença no desempenho de seus alunos mesmo quando eles são socioeconomicamente desfavorecidos. (SOARES, ANDRADE, 2006, p. 01)

Portanto, de acordo com os autores, mesmo escolas que recebem alunos de regiões socioeconomicamente desfavorecidas podem desenvolver ações e práticas que impactam positivamente o desempenho dos alunos.

Especificamente sobre as escolas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas, Muijs (2003) afirma ser um dos aspectos mais importantes da agenda de pesquisadores e de políticos, melhorar o contexto dessas escolas, pois:

... é irrealista esperar que as escolas compensem totalmente as desvantagens sociais inerentes a certas comunidades. No entanto, é claro que o desempenho do aluno e as oportunidades associadas a vida escolar podem ser aumentadas através da melhoria da escola e do desenvolvimento de um ambiente eficaz de ensino e de aprendizagem (p. 06)

Para Muijs (2003), as oportunidades educacionais e o desempenho escolar podem ser melhorados ou aumentados, por meio de práticas escolares e de determinados fatores, inclusive nas instituições que se encontram imersas em zonas socioeconomicamente desfavorecidas, ou então, como se denomina neste estudo, inclusive nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, isto é, em regiões de pobreza nas quais, além da privação de renda, as comunidades enfrentam dificuldades de acesso a serviços públicos essenciais, e são escassas as possibilidades de obtenção de trabalho bem remunerado e a garantia de prerrogativas legais e políticas.

Nesse sentido, é importante destacar que, assume-se que o conceito de vulnerabilidade social refere-se à maior ou menor capacidade do indivíduo em controlar as forças que afetam seu bem-estar, isto é, os ativos materiais (ou imateriais) necessários para aproveitar todas as oportunidades oferecidas pelo Estado (SEADE, 2013).

A importância de estudos que tentem desvelar as boas práticas desenvolvidas em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, também é evidente quando, por exemplo, analisa-se os resultados da pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” (CENPEC, 2011)³, que aponta para o fato de que, [...] “nos territórios de alta vulnerabilidade, as escolas tendem a ser o principal equipamento público de referência”. (CENPEC, 2011, p. 6).

³ Desenvolvida sob iniciativa da Fundação Tide Setubal e coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a pesquisa contou com a parceria da Fundação Itaú Social (instituição ligada ao Banco Itaú) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Conforme seus organizadores, a pesquisa nasceu em função: “do interesse em contribuir com a discussão e o estabelecimento de políticas educacionais que atendam aos desafios vividos pelas escolas nas áreas de grande vulnerabilidade social das metrópoles brasileiras” (CENPEC, 2011, p. 4).

De acordo com a pesquisa, o baixo desempenho no IDEB das escolas pesquisadas está relacionado com a segregação socioespacial. Nessa ótica, as escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social teriam [...] “grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade” (CENPEC, 2011, p. 4). Além de apontar para o fato de que a localização da escola, em regiões de alta vulnerabilidade social, afeta a qualidade do ensino, a pesquisa revelou que, quanto mais elevado o nível de vulnerabilidade social da região, mais restritas e menores são as oportunidades educacionais oferecidas por essas escolas.

Mesmo em países integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), observa-se uma considerável preocupação com os alunos oriundos de meios socioeconômicos desfavorecidos, conforme aponta o documento *“Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools”*:

Entre os países OCDE, quase um em cada cinco alunos não atinge um nível básico mínimo de formação. Além disso, os alunos oriundos de meios socioeconômicos desfavorecidos têm duas vezes mais probabilidades de ter fraco aproveitamento. A falta de equidade e de integração podem levar ao fracasso escolar e isto significa que um em cada cinco jovens adultos, em média, abandona os estudos antes de completar o segundo grau. (OCDE, 2012, p. 01)

Nesse contexto, a OCDE (2012) recomendou que os países membros adotassem as seguintes (boas) práticas e ações no âmbito escolar:

- I. Aumentar a equidade, para reduzir o fracasso escolar dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos;
- II. Desenvolver políticas de investimento, para os alunos da pré-escola até o ensino secundário;
- III. Evitar políticas de sistema que conduzam ao fracasso, beneficiando principalmente os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, de modo a:
 - Eliminar a repetência;
 - Evitar a identificação precoce de aptidões e adiar a seleção dos alunos para o segundo grau;
 - Gerir a escolha da escola, evitando a segregação e as desigualdades;
 - Tornar as estratégias de financiamento sensíveis às necessidades dos alunos e das escolas;

- Conceber alternativas de segundo grau equivalentes, para assegurar a conclusão da formação.

IV. Ajudar os alunos desfavorecidos a melhorar suas condições, oferecendo:

- Reforço e assistência aos dirigentes escolares;
- Estímulo à criação de um ambiente positivo, propício à aprendizagem;
- Assessoramento e manutenção de professores de alta qualidade;
- Estratégias de aprendizagem em aulas eficientes;
- Estreitamento dos vínculos entre as escolas e as famílias.

Diante das evidências apontadas pela pesquisa CENPEC (2011), que sinalizam para as enormes dificuldades das escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social em conquistar alto desempenho nas avaliações em larga escala, dos apontamentos feitos por Muijs (2003) de que melhorar o contexto das escolas em regiões de alta vulnerabilidade é um aspecto importantíssimo da agenda de pesquisadores e de políticos, bem como dos resultados do estudo de Soares e Andrade (2006), que apontam para o fato de que algumas escolas podem “fazer a diferença” no desempenho de seus alunos, mesmo quando estes são socioeconomicamente desfavorecidos e, ainda, da manifestada preocupação das agências multilaterais com as políticas educacionais direcionadas para os alunos que vivem em condições socioeconômicas desfavorecidas, tais como a CEPAL e a OCDE (na qual se baseiam as metas escolares brasileiras para o IDEB), reafirmam-se as seguintes questões: Como algumas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social conseguem conquistar um alto desempenho nas avaliações em larga escala? Quais são as boas práticas e os fatores escolares que impactam positivamente no desempenho dos alunos de condições socioeconômicas desfavoráveis?

2.2. Estudos focados em revisão de literatura

Para iniciar a análise do conteúdo bibliográfico selecionado, que trata especificamente de estudos de caso sobre escolas que, mesmo estando localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social possuem elevados resultados escolares, serão apresentados dois estudos, que buscaram reunir o resultado de pesquisas sobre as boas práticas escolares em escolas de alta vulnerabilidade social e os

fatores de alto desempenho, respectivamente, para se ter subsídios teóricos e fundamentar a análise dos dados dos trabalhos selecionados.

O primeiro estudo é uma extensa revisão de literatura, na qual o Professor Dr. Daniel Muijs⁴ revisitou, tanto trabalhos de cunho qualitativo, quanto quantitativo, sobre os principais fatores apontados como responsáveis por desencadear bons resultados no desempenho escolar. Com base em Muijs (2003), esses fatores estão listados a seguir, de acordo com a força do impacto de cada componente nos resultados escolares:

1. **Concentrar-se no ensino e na aprendizagem.** De acordo com o autor, o principal fator de impacto no desempenho escolar, nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, é concentrar-se nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, priorizar a melhoria constante dos métodos de ensino existentes ou introduzir métodos novos e inovadores no processo de ensino. Também se configura como fator de alto desempenho, nas escolas localizadas em meios desfavorecidos, o reforço constante oferecido pelos professores, especialmente em pequenos grupos, bem como relacionar o currículo com as experiências cotidianas, enfatizando suas aplicações práticas. Para o autor, um processo de ensino eficaz só é possível mediante determinadas circunstâncias, como, por exemplo, regras claras de comportamento e conduta, e um ambiente disciplinado, em que os alunos se sintam integrantes da escola.
2. **Envolver os pais.** Deve haver relações positivas entre a equipe escolar, as famílias e a comunidade, de tal forma que todos estejam envolvidos na educação dos seus alunos, acompanhando o progresso na escola. De acordo com o autor, quando os pais e a comunidade reconhecem na escola um modelo de sucesso, com programas de educação de adultos e para as famílias, ou com a integração com os serviços sociais, cria pontes de comunicação com a comunidade. Algumas escolas de bairros vulneráveis fornecem incentivos para que os alunos frequentem a escola, como creche e transporte, os quais, de acordo com o autor, são fatores positivos, na medida em que é mais provável que, quando os pais se

⁴ Daniel Muijs é professor na Universidade de Southampton, no Reino Unido. Suas pesquisas estão relacionadas com a eficácia escolar e liderança (gestão escolar). Desenvolve estudos para agências governamentais, conselhos de pesquisas e entidades não governamentais. A revisão de literatura foi publicada inicialmente na revista *Improving Schools*, vol 6, nº 1 2003, resultado de uma parceria entre a *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar* e a revista *Improving Schools*.

envolvem com a escola já nos primeiros anos de vida de seus filhos, é muito provável que continuem envolvidos durante toda a vida escolar.

3. **Escola tornar-se comunidade de aprendizagem.** De acordo com Muijs (2003), para ser eficaz, é necessário que a escola se torne uma comunidade de aprendizagem, isto é, que construa valores e visão compartilhados, possua responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos, investigação profissional reflexiva, colaboração e promoção da aprendizagem individual e em grupo. Nessa ótica, ser uma comunidade de aprendizagem é um fator de alto desempenho nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Ademais, uma equipe empenhada, que desprende esforços para a melhoria constante através do estudo dos condicionantes internos e externos da escola ao invés de concentrar-se simplesmente nas iniciativas governamentais, também impacta positivamente o desempenho escolar. Essas comunidades são abertas a mudanças e experimentação, através da investigação de práticas existentes e a adoção de práticas inovadoras, empiricamente fundamentadas. A melhoria da eficácia escolar mostra-se com sentido, se resultar benefícios para os alunos. Nas escolas que se tornam comunidades de aprendizagem, há um diálogo reflexivo entre professores e funcionários, sobre a aprendizagem dos alunos, o trabalho em equipe é um fator chave para o sucesso das escolas e, por meio de uma liderança compreensiva, tempo para o planejamento didático e investigação coletiva, os professores observam-se uns aos outros, identificando e disseminando as boas práticas escolares.
4. **Enfatizar o desenvolvimento profissional constante (formação continuada).** As escolas eficazes localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas possuem políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional de seu pessoal, tanto individual quanto coletivo, não apenas no que se refere à educação formal, mas também à transmissão de novas ideias, transmitidas ou compartilhadas entre os pares.
5. **Liderança eficaz.** Nas escolas de alto desempenho, a liderança do diretor tem um papel importantíssimo na melhoria dos resultados. Mesmo que de forma indireta, nas escolas eficazes, os diretores influenciam o bom desempenho e o sucesso dos alunos. Não há evidências sobre um determinado estilo de liderança como sendo o mais eficaz, porém, aponta-se que a liderança participativa é mais eficaz do que a liderança tradicional, exercida por um diretor autoritário. Outra

característica das escolas de alto desempenho é que, nelas, os diretores estão mais concentrados nas questões pedagógicas do que nas administrativas.

6. **Ambiente rico em informações.** Também se configura como um fator de alto desempenho, o uso da informação para a tomada de decisões. Nessa ótica, Muijs (2013) aponta que, riqueza de informação, é muito mais que uma grande quantidade de dados provenientes de coletas. Para o autor, riqueza de informação é questionar continuamente os dados que se têm, para que se possa descobrir se as iniciativas e as propostas estão dando certo.
7. **Criar uma cultura escolar positiva.** Impacta positivamente o desempenho escolar, a existência de uma cultura escolar positiva, ou seja, uma cultura livre de censura, onde se tem uma comunicação aberta. Numa cultura escolar positiva há uma grande expectativa quanto à realização dos alunos, isto é, frente o baixo nível socioeconômico dos alunos, as equipes escolares transmitem grandes expectativas de forma positiva quanto ao sucesso dos alunos, bem como possuem metas ambiciosas, quanto ao desempenho escolar dos estudantes.
8. **Apoio externo.** As escolas eficazes em zonas desfavorecidas não perdem tempo tentando inventar a roda, elas buscam apoio externo, através da criação de redes de escolas que se apoiam mutuamente, por meio de suporte técnico e social. Também buscam apoio junto aos governos locais e outras instituições.
9. **Recursos.** A provisão adequada de recursos é outro fator que impacta positivamente o desempenho dos alunos, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares. Contudo, como em geral são os governos que definem a provisão de recursos para as escolas, estudos mostram que a eficácia das escolas está mais relacionada com o uso adequado dos recursos, do que com o volume de recursos recebido. Nessa ótica, a eficiência de uma escola também é apontada por Muijs (2003) como um fator de alto desempenho, para as escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.
10. **Incorporar programas externos de melhoria.** Incorporar programas externos de melhoria tem se mostrado um fator de alto desempenho para algumas escolas em regiões de alta vulnerabilidade social. Porém, o autor alerta para os riscos de se incorporar um programa externo sem a devida avaliação dos profissionais da escola, pois, de acordo com o autor, corre-se o risco de limitar a autonomia e a criatividade dos professores da escola e, conseqüentemente, ainda que sejam interessantes esses programas, podem ser recusados pelos docentes.

Para o autor, os fatores listados não devem ser entendidos como receitas prontas e acabadas, que devem ser aplicadas em todas as escolas inseridas em contextos socialmente vulneráveis. Contudo, esses fatores se mostraram presentes nas escolas com alto desempenho em zonas desfavorecidas por ele estudadas. Esses fatores podem contribuir com os esforços de outras escolas, na busca da conquista de elevados resultados escolares. Todos os esforços para a melhoria dos processos educativos devem adaptar-se aos contextos específicos de cada realidade escolar, pois, os fatores escolares só explicam 20% da variação no desempenho escolar, estando o restante da variação associada ao nível socioeconômico, à família e às características do próprio aluno (MUJIS, 2003).

No Brasil, ainda são escassos os estudos que se debruçam especificamente sobre os fatores escolares associados ao desempenho escolar de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Em geral, os estudos sobre a eficácia escolar, desenvolvidos no Brasil, tendem a analisar o efeito escola, ou seja, o quanto as escolas e/ou os fatores escolares agregam, em termos de conhecimento cognitivo, no desempenho dos alunos, depois de descontada a variação referente ao nível socioeconômico. Não se observa nesses estudos, uma tendência de realizar essas pesquisas em contextos de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.

Nessa ótica, a revisão de literatura feita por Franco e Bonamino (2005), que procurou identificar as características das escolas eficazes no Brasil, sem focar especificamente nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, apontou que os fatores que influenciam o desempenho escolar, descritos especificamente pela literatura brasileira, depois de controlado o nível socioeconômico, podem ser organizados em cinco categorias:

1. **Recursos escolares:** apesar de que em muitos países desenvolvidos os recursos escolares não são fatores de eficácia escolar devido ao fato de que não há muita variação de recursos escolares entre as escolas, no Brasil, a existência e o estado de conservação dos equipamentos destinados ao ensino, de laboratórios e demais espaços adicionais para realização de atividades pedagógicas, bem como o estado do prédio escolar, influenciam no desempenho dos alunos.
2. **Organização e gestão da escola:** enquadra-se nesse fator, a dedicação e a liderança do diretor, bem como a responsabilidade coletiva dos professores

sobre os resultados dos alunos, por meio do empenho para com o aprendizado dos educandos.

3. **Clima acadêmico:** fator relacionado com a ênfase acadêmica da escola, como passar e corrigir dever de casa, exigência docente sobre o desempenho médio das escolas e assiduidade de professores e alunos.
4. **Formação e salário docente:** com impacto relativamente pequeno no desempenho escolar, a formação e o salário docente também têm efeito positivo na eficácia escolar.
5. **Ênfase pedagógica:** com impacto relativamente pequeno no desempenho escolar, esta categoria de fatores tem relação com a ênfase no ensino orientado para a contextualização dos conteúdos matemáticos.

Nesse contexto, os fatores de alto desempenho estão relacionados com os recursos escolares, com a liderança do diretor e o comprometimento dos professores com o aprendizado dos alunos e com o clima acadêmico orientado para exigências acadêmicas no processo de ensino e de aprendizagem. De forma mais tímida, a formação e o salário dos professores, bem como um ensino contextualizado da matemática são fatores que impactam positivamente o desempenho dos alunos.

A análise dos dois trabalhos evidencia que, quatro, dos cinco fatores de alto desempenho apontados por Franco e Bonamino (2005), convergem para os apontados na revisão de Muijs (2003), o qual não destacou a categoria “formação e salário docente”, como um fator de alto desempenho. Entretanto, é interessante notar algumas características intrigantes, quando se compara os resultados desses dois estudos. Por exemplo, um dos fatores de maior relevância, destacado na revisão de Muijs (2003), isto é, a ênfase pedagógica (concentrar-se no processo de ensino e aprendizagem) surge no estudo de Franco e Bonamino (2005), como de impacto relativamente pequeno no desempenho dos alunos das escolas brasileiras. Por sua vez, o fator “recursos” escolares, que na revisão de Muijs (2003) surge no final da listagem, tem destaque no estudo de Franco e Bonamino (2005), como sendo um fator de alto desempenho nas escolas brasileiras. A isso se o fato de que, em muitos países desenvolvidos, não há variação significativa nos recursos escolares como no Brasil, o qual ainda possui escolas com muita variabilidade nos recursos escolares.

2.3. Estudos sobre escolas de Andalucía - Espanha

O estudo dos pesquisadores da Universidade de Granada, na Espanha, Ritacco Real e Amores Fernández (2011), teve como objetivo identificar boas práticas em escolas localizadas em regiões de risco e em contexto de exclusão social, isto é, escolas que atendem alunos em situação de alta vulnerabilidade social. A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada na região de Andalucía (Espanha), centrou-se nas questões relativas aos programas de apoio e reforço oferecidos pelas escolas, tendo em vista a dinâmica organizacional, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas.

Conforme Ritacco Real e Amores Fernández (2011), devido à localização geográfica de Andalucía, há um forte fluxo de imigrantes na região, fazendo com que as escolas atendam um número significativo de alunos que se encontram em situação desfavorável socioeconomicamente, cabendo às equipes escolares, fornecer apoio e proporcionar uma educação que leve em conta as necessidades e as características desses jovens.

Nessa ótica, o estudo analisou as práticas escolares e os programas de apoio destinados a melhorar os resultados educacionais através de intervenções realizadas pelas escolas em três níveis de atuação: escola, entorno da escola e famílias, sempre com base nos conceitos de qualidade e equidade

Quanto aos aspectos metodológicos, os autores apontam que o estudo utilizou uma metodologia qualitativa, possibilitando investigar a percepção dos próprios atores escolares, sobre a dinâmica escolar e as boas práticas escolares em contexto de alta vulnerabilidade social. Para a coleta dos dados da pesquisa, os autores buscaram, nos bancos de dados oficiais, informações sobre o desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala, e, posteriormente, realizaram entrevistas com diretores, professores e conselheiros escolares de três escolas públicas.

Com a análise dos dados obtidos, Ritacco Real e Amores Fernández (2011) classificaram as boas práticas em contextos de vulnerabilidade social, responsáveis por induzir bons resultados escolares, de acordo com as seguintes categorias:

- I. Boas práticas no contexto da sala de aula;
- II. Boas práticas no âmbito do relacionamento com o alunado;
- III. Boas práticas em matéria de organização da escola e da sala de aula.

Quadro 1 – categorias de boas práticas e principais características

Categorias	Principais características
Boas práticas em matéria de organização da escola e da sala de aula	<p>Ambiente de trabalho dinâmico, democrático e colaborativo</p> <p>Autonomia administrativa</p> <p>Trabalho em equipe</p> <p>Atribuição de tarefas negociada</p> <p>Enfoque integral no projeto educativo da escola</p> <p>Utilização eficaz dos recursos escolares para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pela escola;</p> <p>Envolvimento dos professores com os projetos da escola</p> <p>Organização das turmas de acordo com critérios flexíveis (competências curriculares);</p>
Boas práticas no âmbito do relacionamento com o alunado	<p>Número reduzido de alunos por classe</p> <p>Bom contato entre professores e alunos</p> <p>Utilização de códigos orais (linguagem falada) em detrimento de códigos escritos</p> <p>Linguagem dos profissionais da escola acessível para os alunos</p> <p>Promover a criatividade e reforçar os vínculos pessoais</p> <p>Estabelecer um grau de nivelamento nas relações com os alunos</p> <p>Promover as capacidades e competências dos participantes do processo educativo a partir de vínculos democráticos</p>
Boas práticas no contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula	<p>Ensino individualizado</p> <p>Atividades e recursos educativos que levam a aprendizagem significativa</p> <p>Ampliar as expectativas de aprendizagem dos alunos</p> <p>Avaliações flexíveis, que não visem prejudicar os alunos</p>

Quadro de responsabilidade do autor, com base em Ritacco Real e Amores Fernández (2011).

Diante das informações obtidas, Ritacco Real e Amores Fernández (2011) apontam que as ações capazes de potencializar as boas práticas, em escolas de alta vulnerabilidade social, estão focadas, principalmente, no nível meso (escola) e no nível micro (sala de aula). Em ambos os casos, não basta ações do governo ou da gestão da escola, mas sim os reflexos das ações da gestão e das políticas educacionais no trabalho em sala de aula, para o alcance de bons resultados. Nessa ótica, os autores identificaram três grandes grupos de boas práticas:

1. Boas práticas baseadas na horizontalidade como eixo transversal: referem-se a um conjunto de dinâmicas fundamentadas, tanto pela colaboração dos professores, quanto pela participação dos alunos. No que se refere à colaboração dos professores, os pesquisadores destacam que, por meio das entrevistas realizadas, constatou-se como sendo uma boa prática, a liderança negociada, que motivou a cooperação e facilitou a tomada de decisão para as mudanças realizadas. Destaca-se, ainda, a questão das dinâmicas colaborativas para garantir a aprendizagem dos alunos. Enquadram-se nesse subgrupo de boas práticas, as da categoria “boas práticas em matéria de organização da escola e da sala de aula”. Quanto à participação dos alunos, os autores ressaltam que, como boas práticas, podem ser destacadas aquelas que melhoram as relações interpessoais, a confiança e o respeito mútuo, mediante uma linguagem informal, permitindo uma maior proximidade entre professores e alunos. Enquadram-se nesse subgrupo, as boas práticas da categoria “boas práticas no âmbito do relacionamento com o alunado”.
2. No segundo grupo, estão presentes as boas práticas cujo eixo transversal é o equilíbrio (ou controle) do processo educativo dos alunos em situação de alta vulnerabilidade social. São as práticas de orientação e acompanhamento dos alunos, no sentido de incentivá-los constantemente em seus estudos presentes e futuros, criando um ambiente com altas expectativas de aprendizagem. Também se enquadram nesse grupo de boas práticas, as da categoria “boas práticas no âmbito do relacionamento com o alunado”.
3. No terceiro grupo, encontram-se as boas práticas cujo eixo transversal é o grau de flexibilidade para ajustar-se às necessidades dos alunos, para que possam superar suas dificuldades de aprendizagem. Elas estão presentes nos critérios adotados para formação das turmas e na diversificação das técnicas e recursos utilizados nas aulas. Nas escolas de sucesso, que atendem alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, há um dinamismo metodológico nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse grupo, as boas práticas podem estar associadas, tanto à categoria “boas práticas no contexto da sala de aula”, quanto “boas práticas no contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula”.

As boas práticas pedagógicas devem estar relacionadas com o currículo, levando professores e alunos a interagirem e criar pontes entre a linguagem escolar (conteúdos curriculares) e as atividades cotidianas, ou seja, as boas práticas de

ensino também são caracterizadas por serem atividades contextualizadas. Trata-se, pois, de uma leitura menos sistêmica das boas práticas escolares, distanciando-as dos resultados dos indicadores de desempenho e, aproximando-as de critérios mais qualitativos, tais como o desenvolvimento de potencialidades e o alcance do sucesso escolar (sem o estabelecimento de indicadores quantitativos).

Portanto, para Ritacco Real e Amores Fernández (2011), uma boa prática escolar é aquela que proporciona o alcance dos objetivos de aprendizagem planejados, bem como o sucesso dos alunos, tanto na escola, quanto em suas vidas.

2.4. Estudo de escolas chilenas em regiões de pobreza

O livro “Educación y brechas de equidad en América Latina” (PREAL, 2006), publicado pelo Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), com o apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Mundial, da Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA), da Fundação Tinker, GE Foundation, entre outros, reúne quatro estudos, dentre os quais, destaca-se o estudo dos pesquisadores Dagmar Raczynsky e Gonzalo Muñoz intitulado “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza” (RACZYNSKI, MUÑOZ, 2006).

Apesar de não ter sido realizada no eixo Brasil-Portugal-Espanha, selecionou-se a pesquisa pelo fato de ter sido desenvolvida por agências multilaterais. É um estudo empírico, de caráter qualitativo, financiado pelo Fundo de Investigações Educativas do PREAL, desenvolvido em quatorze escolas localizadas em “regiões de pobreza” no Chile, selecionadas com base nos resultados do Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Prova SIMCE) para o 4º e 8º ano do ensino básico.

A pesquisa foi guiada por quatro questões basilares, que surgiram do fato de que, para os autores, os resultados da aprendizagem dos estudantes são reflexos das suas condições socioeconômicas, culturais e familiares. De acordo com os autores, o insucesso dos alunos - em especial dos que vivem em condições de pobreza – restringe a possibilidade de crescimento econômico e o desenvolvimento

do país, devendo as escolas, cada vez mais, desenvolver práticas que estimulem a conquista de elevados resultados escolares. Nessa ótica, os autores propõem os seguintes questionamentos:

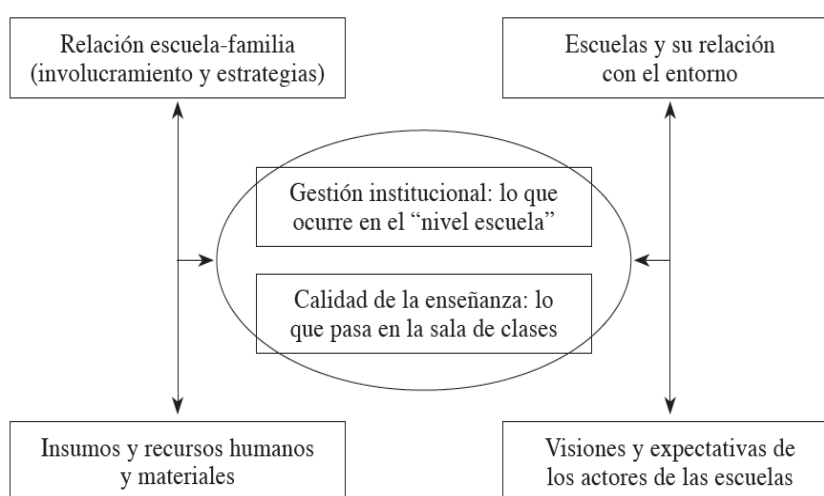
1. Quais são as características das escolas eficazes em regiões de pobreza no Chile?
2. Como é ou o que tem feito as escolas localizadas em regiões de pobreza que tiveram baixos resultados na década de 1990 e agora se destacam pelos altos resultados?
3. Que fatores tem afetado ou tem ocorrido nas escolas em regiões de pobreza que mostravam resultados aceitáveis nos anos de 1990, mas baixaram significativamente esses resultados nos últimos anos?
4. Quais as características das escolas em regiões de pobreza que têm baixos resultados educativos e não conseguem “decolar”? (RACZYNSKI, MUÑOZ, 2006, p. 226 – tradução do autor).

Considerando as especificidades do presente estudo, a análise do estudo de Raczynski e Muñoz (2006) estará centrada nas duas primeiras perguntas, ou seja, será analisado como esses pesquisadores caracterizam as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho em escolas eficazes, localizadas em regiões de pobreza no Chile.

De acordo com os autores, a pesquisa se estruturou em seis dimensões básicas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Fatores associados à eficácia escolar

¿Qué es lo que se observó en las escuelas?



Fonte: Raczynski e Muñoz (2006).

Depois de selecionadas de acordo com os dados da Prova SIMCE e das condições socioeconômicas das regiões onde as escolas estão localizadas, a coleta

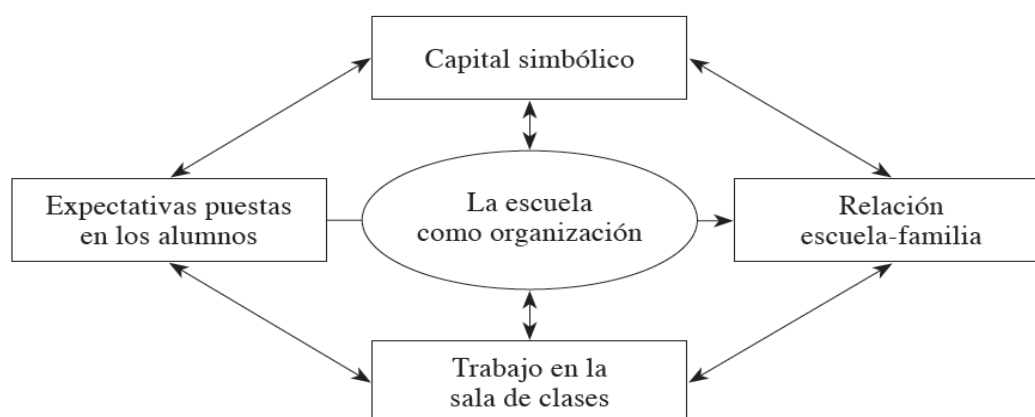
de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os diretores e equipe gestora, professores, alunos, pais ou responsáveis, observações no ambiente escolar, registros sobre as condições estruturais da escola, análise de documentos escolares e de diários de classe.

Conforme os autores, o estudo esteve focado nos processos que ocorrem na escola enquanto organização institucional (gestão escolar), bem como nos que ocorrem em nível de sala de aula. A gestão escolar foi considerada como sendo o conjunto de ações desenvolvidas pela equipe gestora da escola, para a viabilização do alcance dos objetivos pedagógicos. Incluem-se nesse aspecto, a liderança administrativa, a manutenção da disciplina, planejamento pedagógico, gestão de recursos, entre outros. Quanto aos aspectos relacionados às interações entre professores e alunos em sala de aula (ensino eficaz), os pesquisadores analisaram diversas variáveis, tais como, estratégias de ensino, preparação do ambiente da sala de aula, manutenção da disciplina, respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, entre outras.

Considerando ainda, variáveis como relação família-escola, expectativas de aprendizagem dos atores do processo educativo, insumos (recursos humanos e materiais) e fatores relacionados ao entorno da escola, Raczynsky e Muñoz (2006) ilustraram as dimensões analíticas das escolas eficazes, conforme o quadro seguinte:

Quadro 3 – dimensões analíticas da eficácia escolar

Dimensiones analíticas claves en la efectividad



Fonte: Raczynski e Muñoz (2006).

Especificamente sobre as escolas eficazes, localizadas em regiões de pobreza, os pesquisadores apontam que o elevado desempenho dos alunos se deve a uma “constelação de fatores”, associados às cinco dimensões descritas no Quadro 3, sendo que, nessas escolas, esses fatores estão presentes nas ações desenvolvidas, desde o nível da gestão até a sala de aula.

Nesse contexto, o estudo de Raczynsky e Muñoz (2006) categorizou as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, nas escolas chilenas localizadas em regiões de pobreza, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4 – Categorias / Áreas de distribuição das boas práticas e fatores de alto desempenho

Categoria / Área	Boas práticas e fatores de alto desempenho
Gestão escolar centrada no pedagógico:	<p>Liderança centrada nos objetivos pedagógicos;</p> <p>Integração com os professores de forma que haja um bom trabalho em sala de aula;</p> <p>Muitas escolas de baixo rendimento em regiões de alta vulnerabilidade social tendem a não privilegiar a função educativa, preocupando-se prioritariamente com questões sociais; ao contrário, todas as escolas de alto rendimento em regiões de alta vulnerabilidade social concentram-se prioritariamente na tarefa de ensinar os conteúdos curriculares e na formação integral de todos os alunos;</p> <p>Uso eficiente dos recursos humanos e materiais;</p> <p>Planejamento e rigor pedagógico;</p> <p>Trabalho para o cumprimento das normas e manutenção da disciplina;</p> <p>Treinamento dos alunos para as avaliações em larga escala por meio de simulados gerais no formato das provas oficiais.</p>
Contar com um capital simbólico	<p>Cultura escolar positiva;</p> <p>Forte sentido identitário (vestir a camisa);</p> <p>Responsabilidades compartilhadas;</p> <p>Alto nível de confiança entre os atores escolares;</p>
Altas expectativas de aprendizagem	<p>Acredita-se no potencial dos alunos e da escola como um todo;</p> <p>As altas expectativas de aprendizagem são transmitidas aos alunos;</p> <p>Há confiança de todos que a escola sempre “pode mais”.</p>

Relação escola-família	<p>Vínculos recíprocos entre os pais e a escola;</p> <p>Escola e família apoiam o processo de aprendizagem dos alunos;</p> <p>Famílias não contrariam a educação oferecida nas escolas;</p> <p>Tutoria em sala de aula realizada pelos pais;</p>
Práticas de ensino eficazes em sala de aula	<p>Estímulo institucional apoiando as aulas eficazes;</p> <p>Trabalho colaborativo, coletivo e planejado dos professores;</p> <p>Auxílio e apoio dos pares aos docentes com dificuldades;</p> <p>Produção e utilização compartilhada de materiais didáticos específicos;</p> <p>Conteúdos ensinados de forma relevantes;</p> <p>Aprendizagem significativa;</p> <p>Planejamento antecipado das situações de aprendizagem;</p> <p>Atenção à diversidade, materiais e metodologias de ensino diversificadas;</p> <p>Constante supervisão e <i>feedback</i> aos alunos;</p> <p>Uso eficiente e intensivo do tempo (não se perde tempo);</p> <p>Orientação para o rigor, a excelência e a consistência acadêmica;</p> <p>Boa relação professor- aluno, não pelo autoritarismo, mas sim pela autoridade pedagógica;</p> <p>Materiais didáticos formativos, que motivam os alunos para a aprendizagem.</p>

Quadro de responsabilidade do autor, com base em Raczynsky e Muñoz (2006).

Para Raczynsky e Muñoz (2006), as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho estão relacionados com uma boa gestão institucional, centrada nas questões pedagógicas, em que o aluno e suas necessidades específicas estão na base dos processos de ensino e de aprendizagem. Para os autores, as boas práticas escolares são evidenciadas por um trabalho de boa qualidade, desenvolvido em sala de aula, com o respectivo suporte da equipe gestora, de forma planejada e articulada. Como fatores de alto desempenho, destacam a existência do capital simbólico (no senso comum: “vestir a camisa” da escola), altas expectativas de aprendizagem e trabalho de parceria entre a escola e a família.

De acordo com os pesquisadores, ainda, nas escolas de alto desempenho, localizadas em regiões de pobreza, não são desenvolvidas coisas extraordinárias, mas é notável como as ações e as práticas escolares são desenvolvidas com responsabilidade, rigor e coerência, entre o que se pratica e o que se espera em termos de resultados.

2.5. Estudo sobre experiência no Rio de Janeiro

No estudo realizado em escola pública, localizada numa área de risco da região metropolitana do município do Rio de Janeiro – RJ, os pesquisadores da Fundação Cesgranrio, Douglas Teixeira Cardelli e Ligia Gomes Elliot, analisaram as relações estabelecidas entre alunos, gestores, comunidade do entorno, familiares, professores e técnicos pedagógicos da escola, com a finalidade de identificar fatores e práticas escolares, que possam explicar os motivos pelos quais essa escola vem obtendo resultados positivos nas avaliações externas, em contraposição a paradigmas de fracasso escolar. Os pesquisadores justificam a realização da pesquisa no fato de que, apesar de ocorrer de forma pouco expressiva e em contraposição a paradigmas e literatura científica, existem casos de escolas localizadas em áreas de risco, no Rio de Janeiro, que têm obtido alto desempenho no IDEB. É o caso da escola que os autores selecionaram para a pesquisa, a qual destaca-se que está localizada em uma região onde:

(...) se veem paredes descascadas; escadas mal cuidadas; varais descoordenados; janelas abertas por onde se pode notar os apartamentos pobres, e aquela gente simples: um típico e dramático exemplo dos gigantescos e tristes contrastes socioeconômicos da cidade do Rio de Janeiro. (CARDELLI, ELLIOT, 2012, p. 04)

Com o objetivo de avaliar os fatores que levaram a escola a apresentar alto desempenho nas avaliações nacionais e estaduais, os pesquisadores realizaram uma pesquisa empírica, com coleta de dados por meio de instrumentos elaborados, validados e aplicados. Foram estabelecidos indicadores comuns, para compreender a influência dos fatores escolares apontados pela literatura internacional no desempenho escolar, organizados em categorias.

A coleta de dados junto aos alunos e professores foi realizada mediante a aplicação de questionários, e, com a equipe técnico-pedagógica da escola, os pesquisadores realizaram entrevistas de maneira isolada, a fim de se evitar a influência de um, na resposta de outros.

Com os dados coletados, os autores categorizaram as boas práticas e os fatores escolares, de acordo com indicadores e padrões específicos, nas categorias atuação do corpo discente, contexto familiar e contexto escolar e atuação do corpo docente, conforme os quadros seguintes:

Quadro 5 - Categoria atuação do corpo discente, indicadores e padrões

Categoria	Indicador	Padrão
Atuação do Corpo Discente	Gênero	Distribuição de gênero (masculino e feminino)
	Experiências trazidas pelos alunos	Realização de prática de inclusão social. Integração com situações de construção de conhecimento.
	Qualidade das situações de aprendizagem	Utilização da Sala de Leitura e Sala de Informática. Realização de atividades lúdicas e recreativas.
	Relação professor/aluno	Prática dialógica/ Aprendizagem significativa
	Envolvimento no coletivo escolar	Engajamento em projetos e ações desenvolvidas na escola.

Fonte: Cardelli e Elliot (2012).

Quadro 6 - Categorias contexto familiar e contexto escolar, indicadores e padrões

Categoria	Indicador	Padrão
Contexto familiar	Acompanhamento na vida escolar do aluno	A colaboração dos pais/responsáveis na realização das atividades de dever de casa, reforço e atividades do cotidiano escolar.
Contexto escolar	Organização do ambiente escolar	O espaço físico favorável possibilita a aproximação: com a teoria pedagógica; com a linha metodológica; com a proposta política de educação assumida pela Unidade Escolar.
	Acesso e permanência no espaço escolar	As atividades pedagógicas reduzem o abandono e evasão.
	Relação entre o tamanho da Unidade Escolar e o desempenho	A estrutura da Unidade Escolar por segmentos.
	Relação entre o tamanho das turmas e o desempenho	Os grupamentos da Educação Infantil ao 5º ano do EF estão formados de acordo com a Portaria E/SUBE/CED de 05/11/2009

Fonte: Cardelli e Elliot (2012).

Quadro 7 - Categoria atuação do corpo docente, indicadores e padrões

Categoria	Indicador	Padrão
Atuação do Corpo Docente	Gênero	Distribuição do gênero masculino e feminino.
	Faixa etária	Distribuição da faixa etária
	Experiência profissional	Maturidade profissional/nível de escolaridade
	Qualidade do planejamento do professor	As práticas pedagógicas estão adequadas às necessidades da clientela de acordo com o proposto na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos.
	Adequação dos conteúdos aos objetivos de ensino	Objetivos relacionados com os conteúdos a partir do Projeto Político Pedagógico.
	Ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade justa e solidária	Planejamento do trabalho pedagógico a partir da ótica dos excluídos sociais. O diálogo como ferramenta de participação e inclusão social.
	Prática Pedagógica	Práticas Pedagógicas que possibilitem a aprendizagem significativa.
	Qualidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes	Os materiais pedagógicos selecionados possibilitam a aproximação com: a teoria pedagógica; a linha metodológica; a proposta política da Escola.
	Avaliação do ensino-aprendizagem	Identificação da avaliação a partir do que foi estabelecido no planejamento educacional e no Projeto Político Pedagógico. Contemplação da ótica dos excluídos sociais. Atendimento LDBEN 9.394/96 Artigos 9º Inciso VI e 87 Inciso IV. Realização de prática dialógica.

Fonte: Cardelli e Elliot (2012).

Como resultado, os pesquisadores apontam que, na escola localizada em região de risco, o elevado desempenho está relacionado com os seguintes fatores: participação da família e da comunidade, confiança do professor na capacidade dos alunos, altas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos, participação ativa da equipe gestora, marcando a necessidade de uma liderança ativa na escola, comprometimento dos atores escolares como um todo, considerando que independente da metodologia ou abordagem utilizada, é muito importante dar sentido ao que está sendo ensinado, ter atenção às atividades realizadas no espaço escolar, bem como haver a existência de compromisso para com o dever de casa (professores solicitam e alunos fazem), rede física conservada e acolhedora,

proposta pedagógica bem definida, práticas de ensino contextualizadas e significativas, atividades diversificadas para atendimento às diferenças individuais dos alunos, adequação do planejamento escolar e dos objetivos escolares à realidade local, utilização de material de apoio pedagógico adequado, nível de escolaridade do corpo docente elevado (superior completo), existência de reforço escolar, e, ainda, as relações interpessoais favoráveis na sala de aula e na escola.

2.6. Estudo sobre escolas do município de Campinas

Os pesquisadores da UNICAMP, Stoco e Almeida (2011) realizaram um estudo qualitativo, o qual analisou as relações existentes entre o desempenho escolar e os níveis de vulnerabilidade social do território, em escolas localizadas no município de Campinas – SP.

No estudo, os autores destacam como sendo mais adequados, os estudos de natureza qualitativa, que se alicerçam em dados longitudinais, ou seja, que não se pautam apenas em análises descritivas de dados quantitativos em torno de uma média ou acréscimo estatístico em resultados de avaliações em larga escala, pois, de acordo com os autores, as escolas recebem alunos com diferentes níveis de conhecimento e a aprendizagem varia, tanto em função das características do alunado, quanto da organização e práticas escolares.

O estudo teve como fonte de dados, dois projetos desenvolvidos pela UNICAMP: Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação, referente ao desempenho escolar nas escolas das diferentes redes de ensino de Campinas, e, Núcleo de Estudos de População (NEPO), referente aos índices de vulnerabilidade social na região metropolitana de Campinas.

Utilizando dados da pesquisa intitulada “Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005”, que abrangeu mais de 20 mil alunos, os pesquisadores selecionaram quatorze escolas municipais, integrantes do projeto GERES 2005, e que já haviam sido previamente mapeadas pelo NEPO, no que se refere aos aspectos relacionados à vulnerabilidade social da região onde estão localizadas. Os níveis de vulnerabilidade social da região na qual cada escola está localizada, definido no projeto como “zona de vulnerabilidade”, de acordo com os autores:

(...) partiu da concepção teórica de que a situação de vulnerabilidade decorreria da exposição a determinados riscos, e particularmente os riscos ligados à pobreza, expressando-se na ausência (ou escassez) de certos tipos de ativos que poderiam ser classificados em termos de três categorias de capitais: físico/financeiro, humano e social, organizadas em fatores de variáveis disponíveis do Censo 2000. (STOCO, ALMEIDA, 2011, p. 08)

Nessa ótica, estabeleceram-se como critérios de classificação, quanto aos níveis de vulnerabilidade social da região onde cada escola está inserida, os seguintes aspectos:

Quadro 8 – Classificação quanto ao nível de vulnerabilidade social

Nível de Vulnerabilidade Social da Região	Características associadas
Vulnerabilidade absoluta	áreas onde em praticamente todas as dimensões eram desfavoráveis.
Vulnerabilidade relativa alta	áreas localizadas em áreas periféricas, no entanto, mais consolidadas em termos da infraestrutura urbana, que, na verdade, é o que as diferenciam essencialmente da situação anterior.
Vulnerabilidade relativa média	áreas com condição socioeconômica sensivelmente melhor que as anteriores, mas ainda com deficiência tanto no capital físico como humano.
Vulnerabilidade relativa baixa	áreas mais centrais da cidade, com mais alta renda e com composições familiares com maior predominância de pessoas sós, idosos etc.

Quadro de responsabilidade do autor, com base na pesquisa de Stoco e Almeida (2011).

Para situar cada escola de acordo com as áreas de vulnerabilidade social definidas no Quadro 8, os autores construíram o quadro seguinte:

Quadro 9 – quadro de distribuição das escolas por nível de vulnerabilidade social

Nível de Vulnerabilidade Social da Região	Escolas
Vulnerabilidade absoluta	G, H, K, M, N
Vulnerabilidade relativa alta	A, B, I, J, L
Vulnerabilidade relativa média	C, D, F
Vulnerabilidade relativa baixa	E

Fonte: Pesquisa GERES/2005. (Apud STOCO, ALMEIDA, 2011).

No que diz respeito aos aspectos metodológicos de análise das variáveis descritivas das regiões em que as escolas estão localizadas, os pesquisadores optaram por utilizar a [...] “descrição da infraestrutura urbana, escolaridade e classe de consumo da população, percepção da violência, da disponibilidade de serviços e de acesso à cultura e lazer” (STOCO, ALMEIDA, 2011, p. 12). De acordo com os autores, essa escolha se justifica na medida em que, com isso, seria possível ter uma concepção mais abrangente, do que simplesmente considerar o nível socioeconômico, como fazem diversas pesquisas, que se destinam a investigar o efeito-escola. Dessa forma, obter-se-ia uma caracterização mais aberta dos dados, sem a necessidade de escalas para as variáveis que impactam o desempenho escolar.

No momento da caracterização do entorno das escolas selecionadas, os pesquisadores observaram que os pesquisados enfatizavam significativamente as questões relacionadas com o emprego formal e com a concepção de periferia, pois, para os entrevistados, o fato de se morar em regiões de alta vulnerabilidade social dificulta o acesso ao emprego e a busca por crediário. De acordo com os autores, esse dado reflete diretamente na evasão e no desempenho escolar, na medida em que alguns jovens preocupam-se, precocemente, com o emprego, e, muitas vezes, acabam declinando dos estudos para ingressar no mercado de trabalho.

Os pesquisadores realizaram a caracterização do entorno das escolas selecionadas, de acordo com os itens representados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Caracterização do entorno das escolas selecionadas

Itens	Principais características analisadas
Condições da rua	Pavimentação, Estado de conservação, Iluminação pública
Casa	Tipo de moradia (casa, apartamento, etc) Revestimento interno Situação de regularidade legal Tempo de moradia na atual casa
Alagamento	Risco de alagamento nas casas
Água, Resíduos e Esgoto	Falta d'água na casa, Coleta de lixo Rede de esgoto
Escolaridade e classe de consumo	Escolaridade da população do entorno Padrão de consumo
Serviço no entorno	Atendimento dos serviços públicos Oferta de serviços comerciais
Violência	Existência de violência no entorno Tipo de crimes Existência de vítima de crime no domicílio
Lazer e cultura	Participação em eventos culturais Locais frequentados para o lazer Participação em passeios, diversões, eventos culturais e religiosos, festas, cursos profissionalizantes, entre outros.

Quadro de responsabilidade do autor, com base na pesquisa de Stoco e Almeida (2011).

Como parâmetro de medida do desempenho escolar, utilizou-se os resultados das provas de Leitura e Matemática do projeto “Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005”. Os instrumentos cognitivos foram preparados por uma equipe de pesquisadores, de três universidades: Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), PUC-Rio e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Os resultados do valor agregado no rendimento escolar dos alunos em leitura e matemática, nas escolas selecionadas, estão representados na tabela a seguir:

Tabela 9 - Distribuição das escolas estudadas na escala de proficiência do GERES

	Valor agregado leitura				Valor agregado matemática			
	Ano1	Ano2	Ano3	Ano4	Ano1	Ano2	Ano3	Ano4
Escola A	22,61	18,86	19,59	19,28	19,23	14,16	38,91	67,4
Escola B	27,2	11,16	20,3	15,1	27,45	-2,29	39,75	71,99
Escola C	29,91	11,89	16,03	17,52	31,97	8,7	16,57	60,78
Escola D	29,36	13,06	16,87	10,98	23,9	15,39	55,85	35,08
Escola E	18,41	9,17	16,7	9,03	18,58	5,91	37,75	34,58
Escola F	30,48	13,41	12,78	14,91	27	6,9	39,58	49,76
Escola G	21,93	16,19	15,98	15	23,55	13,1	33,22	48,61
Escola H	18,97	9,69	14,1	7,64	38,96	19,37	29,43	24,43
Escola I	27,83	10,37	20,93	13,21	25,82	21,98	29,24	53,35
Escola J	21,19	13,25	18,12	12,98	27,67	10,77	46,66	41,35
Escola K	24,8	17,34	15,16	16,2	25,04	3,04	38,33	48,65
Escola L	31,41	11,11	22,78	7,76	24,29	9,55	53,43	45,85
Escola M	28,39	12,58	18,43	12,85	32,27	14,59	45,7	40,77
Escola N	18,73	9,89	17,44	12,63	30,06	-2,95	33,83	50,67

Fonte: Pesquisa GERES/2005. (Apud STOCO, ALMEIDA, 2011).

A pesquisa apontou que, em algumas escolas de alta vulnerabilidade social, os alunos apresentaram excelentes níveis de proficiência, tanto em leitura quanto em matemática, o que sugere que, nessas escolas, há fatores de alto desempenho e boas práticas escolares, exigindo-se uma análise mais atenta e cuidadosa da questão, para além dos limites da pesquisa.

Sem descrever detalhadamente os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, a análise dos dados dos autores reforçou que:

a concepção da necessidade de universalização de direitos e políticas sociais, deixando que estudos de efeito-escola e vizinhança sejam instrumentos de diagnóstico e auxílio aos gestores públicos, sem intencionar que essas pesquisas se configurem como orientação direta de políticas. (STOCO, ALMEIDA, 2011, p. 28).

Nessa ótica, por meio de um estudo analítico das características das escolas e do entorno escolar e suas relações com o desempenho dos alunos, distante da tendência de se utilizar métodos descritivos e quantitativos na explicação dos fatores que impactam o desempenho escolar, os pesquisadores identificaram as características das escolas vinculadas ao desempenho escolar dos alunos, em termos de infraestrutura (escola e entorno), como ruas não asfaltadas, recebimento não contínuo de água, rede de esgoto, coleta de lixo, proximidade de rios e córregos, condições familiares, acesso a espaços educativos não escolares e

ambientes de socialização e violência (homicídios e tráfico de drogas). Então, após a análise dos resultados das escolas na Pesquisa GERES 2005, as quais foram selecionadas à luz do referencial teórico adotado, os autores concluem que não encontraram diferenças significativamente claras, no desempenho escolar dos alunos, em função da localização das escolas.

Dentro de uma concepção teórica influenciada pelos alicerces do paradigma do conflito, para Stoco e Almeida (2011), a pesquisa revelou uma eventual fragilidade de estudos que fazem análise transversal dos dados das avaliações em larga escala, ou seja, que não comparam os resultados da escola por um longo período de tempo para apresentar resultados que relacionam variáveis escolares, com foco nos percentuais de acréscimos nos indicadores de desempenho.

2.7. Estudo sobre oitenta e duas escolas brasileiras

A pesquisa “As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico” (FARIA, MADALOZZO, 2013), foi realizada por meio de uma parceria entre a Fundação Lemann e Itaú BBA. O estudo foi coordenado pelos pesquisadores Ernesto Faria e Regina Madalozzo. A pesquisa foi motivada pela série de reportagens veiculadas pelo jornal O Globo, “Aula de excelência na Pobreza”, onde foram selecionadas 82 escolas públicas brasileiras, as quais, no ano de 2009, estavam entre 25% das que atendem alunos com os menores índices socioeconômicos do país e, mesmo diante de inúmeras adversidades, atingiram um IDEB superior a seis, correspondente à meta estabelecida pelo governo federal para o ano de 2012.

Tendo em vista que [...] “alcançar a excelência com equidade é um objetivo que deve ser prioritário para todas as redes de ensino e escolas públicas do Brasil” (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 04), aponta-se como principal objetivo do estudo, investigar os fatores e as práticas escolares responsáveis por garantir um bom desempenho, em escolas que atendem alunos com baixo nível socioeconômico.

Nessa ótica, a pesquisa abrangeu um grupo de escolas públicas que, mesmo atendendo alunos de baixo nível socioeconômico, apresentaram alto desempenho escolar na Prova Brasil e nos resultados do IDEB de 2011. Com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os pesquisadores selecionaram escolas dentre as cinco regiões geográficas do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte).

De acordo com os autores, para a escolha das escolas, foram “filtradas” as que atendem aos alunos com o mais baixo nível socioeconômico em que, pelo menos 70% dos alunos, participaram da Prova Brasil, que haviam conquistado IDEB maior ou igual a seis, e, que pelo menos 70% dos alunos estivessem no nível adequado de proficiência, e, ainda, no máximo 5% no nível insuficiente. Também foi analisada a evolução nos índices do IDEB, de 2007 para 2009 e, de 2009 para 2011.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes roteiros:

- Entrevista com o Dirigente Municipal de Educação;
- Entrevista com o Diretor de cada escola;
- Entrevista com o Coordenador Pedagógico de cada escola;
- Entrevista com três professores de cada escola;
- Grupo focal com alunos;
- Observação de sala de aula e demais ambientes escolares.

Para a análise dos dados, os pesquisadores dividiram os resultados em:

- I) *“o quê”*, que se debruça sobre quatro práticas comuns às escolas que conseguem garantir o aprendizado de todos os alunos;
- II) *“como”*, que discute quatro estratégias-chave usadas por essas escolas ao implementar mudanças. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 6)

De acordo com os pesquisadores, essa divisão fundamentou-se na constatação de que, em todas as escolas pesquisadas, o “como” foi tão importante quanto “o que”, para a conquista do elevado desempenho escolar apresentado pelos alunos.

Como resultado das análises, no que se refere às boas práticas escolares, identificadas no estudo e comuns a todas as escolas pesquisadas com alto desempenho, Faria e Madalozzo (2013) destacaram quatro, a saber:

1) **Definir metas e ter claro o que se quer alcançar.** Em todas as escolas visitadas, identificou-se um plano de trabalho que deixava claro as metas que se desejavam atingir, concatenadas com a aprendizagem dos conteúdos indicados para a idade e série dos alunos. Nesse contexto, todos tinham ciência do que os alunos deveriam aprender. Os autores destacam que:

Uma vez definidas as metas, as escolas focaram em planejar cuidadosamente – e, em muitos casos, com o apoio da Secretaria – as estratégias e ações que usariam para conseguir atingi-las. É interessante observar que, apesar de estarem atreladas às notas dos alunos em provas

padronizadas, as estratégias para que as escolas conseguissem atingir as metas foram muito além de treinar os alunos para as provas e envolveram aspectos pedagógicos considerados relevantes para o sucesso escolar, como formação continuada dos professores, reforço para os alunos com dificuldades, atividades extracurriculares. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 8)

Um dado importante da pesquisa é o fato de que, como incentivo por atingir as metas, algumas redes de ensino pagam bônus aos professores, sendo que em alguns casos também há o pagamento de bônus para funcionários. Há, inclusive, o caso de uma rede de ensino (Foz do Iguaçu – SC), que paga um 14º (décimo quarto) salário, para todos os professores e funcionários da escola que atinge as metas do IDEB

A respeito do bônus e de toda a polêmica que ainda envolve essa questão, convém ressaltar que, encontra-se literatura apontando o fato de que o pagamento de bônus por merecimento impacta positivamente o desempenho dos alunos. Os pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, Cláudia Hiromi Oshiro e Luiz Guilherme Scorzafave, em um estudo que teve como objetivo medir o impacto da política de bonificação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo via responsabilização dos agentes escolares pelos resultados do desempenho dos alunos, concluíram que há um impacto positivo do programa de bonificação nas notas da quarta série (5º ano), tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa (OSHIRO, SCORZAFAVE, 2011).

2) Acompanhar de perto – e continuamente – o aprendizado dos alunos. Nas escolas de alto desempenho há um acompanhamento constante do rendimento dos alunos. As equipes pedagógicas conseguem identificar os conteúdos já aprendidos pelos alunos durante o ano e os que ainda devem ser ensinados ou melhorados. Nas escolas de sucesso, os gestores e os professores entendem o que representam os resultados das avaliações oficiais. Nessa ótica, os autores apontam que:

Os resultados ajudam a diagnosticar aqueles que precisam de reforço escolar e também são úteis para que os professores, com o apoio da Secretaria, reflitam sobre os conteúdos que os alunos não demonstraram dominar e pensem em soluções para garantir o aprendizado deles. (FARIA, MADALOZZO, 2013. p. 09)

Nas escolas com alto desempenho, as avaliações externas são encaradas com naturalidade, pois todos entendem que o objetivo dessas avaliações não é

rotular, mas sim apresentar os resultados da aprendizagem dos alunos, para que a equipe escolar possa entender o processo educativo, corrigindo eventuais falhas.

3) Usar dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas. As escolas que atendem alunos socioeconomicamente vulneráveis e que apresentaram elevado desempenho escolar utilizam os dados sobre o aprendizado dos alunos, aferidos e coletados nas avaliações oficiais, para o planejamento de ações e práticas pedagógicas.

O que os alunos estão ou não aprendendo é a base para a formação continuada dos professores, o reforço escolar e até mesmo questões mais simples do dia a dia da escola, como a organização da sala de aula. A ideia é garantir um trabalho mais direcionado da equipe, ajudando os professores a dar um suporte mais eficaz para cada aluno. (FARIA, MADALOZZO, 2013. p. 10)

Nessa ótica, há direcionamento nas ações pedagógicas, como por exemplo, nas aulas de reforço, onde os alunos são atendidos de acordo com as suas dificuldades. Por sua vez, os alunos com altas habilidades são encaminhados para projetos de orientação e treinamento para olimpíadas escolares, e atuam como monitores nas turmas, auxiliando os alunos com dificuldades de aprendizagem.

4) Fazer da escola um ambiente agradável e propício ao aprendizado. Os pesquisadores identificaram, nas escolas de alto desempenho, um clima escolar agradável e propício ao aprendizado. Algumas escolas, apesar de contar com um prédio escolar simples, os mantêm sempre organizados:

Garantir essas condições é apenas um primeiro passo. As escolas de sucesso garantem também um ambiente propício ao aprendizado. Algumas delas, por exemplo, contam com uma equipe de profissionais especializados (fonoaudióloga, nutricionista, assistente social e psicóloga) para apoiar os alunos com dificuldades específicas. A escola e as aulas têm rotinas estruturadas, que ajudam a assegurar a frequência e a pontualidade de alunos e professores, e todas se preocupam com a disciplina, para garantir o bom andamento das aulas. (FARIA, MADALOZZO, 2013. p. 13)

Os pesquisadores apontam, dessa forma, que nas escolas de alto desempenho, as equipes escolares se preocupam com o clima escolar, mantendo um ambiente organizado e prazeroso para os alunos estudarem.

Avançando na questão dos fatores de alto desempenho, os autores identificaram quatro fatores, caracterizados na pesquisa como “estratégias-chave

usadas por escolas que obtiveram sucesso” (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 15), a saber:

1) **Fluxo aberto e transparente de comunicação.** Nas escolas de alto desempenho localizadas em regiões que atendem alunos com nível socioeconômico baixo, é considerado fator de alto desempenho, o cuidado com a comunicação entre as pessoas. Nessa ótica, quando uma nova prática é implementada nessas escolas, todos “compram a ideia”. Portanto, mostrou-se necessário que o fluxo de informação seja transparente e constante entre os profissionais da escola.

Nas escolas de sucesso, esse esforço foi observado em todas as esferas: na relação Secretaria-escola; na relação escola-professores; professores-alunos e escola-pais. Isso foi fundamental para vencer incertezas e resistências em relação às mudanças propostas. Em um momento de novas políticas e práticas, é ainda mais importante que os gestores estejam preocupados em estabelecer uma comunicação clara e direta com todos os envolvidos no processo educacional. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 16)

Nas escolas de sucesso, os gestores fazem visitas constantes às salas de aulas, sendo que, a Supervisão de Ensino da Secretaria da Educação, configura-se mais como medida de apoio do que como medida de fiscalização e punição.

2) **Respeito à experiência do professor e apoio em seu trabalho.** Nas escolas de alto desempenho, os professores apóiam e, portanto, são parceiros das propostas da escola. Para conquistar esse apoio, mesmo diante de propostas como estabelecimento de metas e bônus por desempenho ou a observação das salas de aula, os dirigentes e gestores respeitaram a experiência dos docentes e implementaram medidas construtivas de apoio aos professores. Para os autores:

O esforço da direção e das Secretarias no sentido de apoiar o desenvolvimento dos professores da rede está relacionado a restrições legais para contratações e demissões, mas baseia-se também em uma premissa fundamental: a maioria dos professores quer que seus alunos aprendam. Ajudá-los a atingir esse objetivo é, para muitos diretores e secretários, a maneira mais eficaz de garantir a valorização e elevar a autoestima desses profissionais. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 18)

Nas escolas de sucesso, os profissionais que se destacam são reconhecidos e valorizados por meio de prêmios e incentivos, como é o caso, por exemplo, da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, que, além de pagar o 14º salário, criou o Prêmio Paulo Freire, que divulga as experiências exitosas dos professores da sua rede de ensino.

3) Enfrentamento da resistência com o apoio de grupos comprometidos. As escolas de sucesso contam com pessoas, dentro da rede de ensino ou da escola, capazes de motivar os demais, para que abracem as ideias inovadoras e as boas práticas escolares. Cabe aos gestores identificar essas pessoas, pois, de acordo com os autores:

No dia a dia também é muito importante a presença de pessoas que puxem as iniciativas e engajem os profissionais. Por isso, nas redes de Sobral e Pedra Branca a seleção dos diretores escolares, que são os líderes dessas escolas, é feita por critérios exclusivamente técnicos, por meio de provas e entrevistas. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 20)

Os pesquisadores conseguiram identificar, em todas as escolas de sucesso que atendem alunos socioeconomicamente desfavorecidos, pessoas que representam um suporte decisivo para a implementação de mudanças. São profissionais que possuem, como principal característica, altas expectativas quanto a aprendizagem dos alunos, mesmo diante das adversidades sociais.

4) Conquista do apoio de atores de fora da escola. As escolas de alto desempenho buscam apoio e mobilizam atores de fora da escola, para auxiliar na garantia do aprendizado dos alunos. Essas instituições envolvem pais, políticos locais, comunidade e empresas nos processos de mudança e inovação, pois:

Buscar o apoio e o envolvimento dos pais também é uma estratégia apontada como crucial pelos entrevistados. Quando participam do dia a dia da escola e de reuniões e oferecem os incentivos necessários para que a criança frequente as aulas e tenha disponibilidade para aprender, os pais representam um suporte fundamental para o trabalho dos educadores. (FARIA, MADALOZZO, 2013, p. 22)

A pesquisa apontou que, o apoio desses atores externos, ajuda a escola acelerar a implementação de novas práticas e conquistar o apoio da comunidade.

Nesse contexto, caracterizando-se por ser um estudo analítico qualitativo das práticas escolares e fatores que impactam o desempenho escolar, em escolas que atendem alunos com baixo nível socioeconômico, os autores concluem o trabalho evidenciando ser possível alcançar bons indicadores educacionais sem acertar em tudo, pois, ainda são inúmeros os desafios a serem superados, em especial no que se refere às questões pedagógicas que envolvem o trabalho em sala de aula.

Nota-se, portanto, uma forte proximidade teórica com o que se encontra no trabalho de Raczynsky e Muñoz (2006), que apontam que nas escolas de alto

desempenho, em geral não são desenvolvidas ações extraordinárias, mas sim práticas pedagógicas consistentes, coerentes com o que se planeja e o que se espera em termos de resultados concretos.

2.8. Boas práticas sob diferentes olhares: uma perspectiva da UNESCO

As agências multilaterais vêm desenvolvendo estudos e pesquisas na área da educação, com a finalidade de oferecer subsídios, afinados com as pesquisas internacionais, para que os sistemas de ensino possam operar mudanças inovadoras, rumo à melhoria do desempenho escolar. É o caso da UNESCO, que, com a finalidade de contribuir com o debate e a formulação de políticas públicas em educação, violência, escola e juventude, desenvolve estudos e pesquisas que buscam expressar a percepção dos atores escolares sobre os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, bem como disseminar essas boas práticas nas escolas e redes de ensino.

Como visto no primeiro capítulo, as pesquisas sobre as boas práticas escolares e os fatores escolares para a melhoria do desempenho escolar, não se concentram unicamente na questão dos resultados das avaliações em larga escola. Há também uma linha de pesquisas e estudos, desenvolvidos por agências multilaterais, que tratam das questões relacionadas com a violência nas escolas, analisando as boas práticas e as inovações desenvolvidas pelas escolas que podem melhorar o desempenho escolar, na medida em que impactam diretamente no clima escolar (DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY, 2003; UNESCO, OREALC, 2008).

Nessa ótica, o próximo estudo é um livro desenvolvido pela UNESCO, que contou com a colaboração do Ministério da Educação, governos estaduais, organizações não governamentais, associações comunitárias e movimentos sociais. Trata-se da obra “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas” (ABRAMOVAY, 2003), publicada pela UNESCO e coordenada pela Prof. Dra. Miriam Abramovay. O livro é resultado de uma pesquisa realizada em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal, o qual, de acordo com o então Ministro da Educação, Cristóvam Buarque, [...] “baseia-se no relato e na análise de experiências desenvolvidas em escolas situadas em locais de elevada vulnerabilidade social” (ABRAMOVAY, 2003, p. 26).

Com foco direcionado para [...] “as experiências das escolas que se voltam para as diversas juventudes, considerando a sua condição de vulnerabilidade social” (ABRAMOVAY, 2003, p. 36), o livro teve como objetivo central:

(...) dar visibilidade a uma série de experiências que vêm sendo desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 Unidades da Federação, que por meio de configurações diversas, têm prevenido e enfrentado situações de violências nas escolas com repercussões diretas na qualidade da educação. (ABRAMOVAY, 2003, p. 35)

De acordo com a autora, a coleta dos dados foi realizada mediante questionários autoaplicáveis e entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores, professores, alunos e membros da comunidade, além de grupos focais com professores e alunos, e observação *in loco*, nas escolas selecionadas.

Conforme Abramovay (2003), o estudo se concentrou nas ações desenvolvidas pelas escolas que promoveram melhorias no clima escolar, de acordo com a percepção dos próprios envolvidos no processo educativo. Em alguns casos, as boas práticas escolares promoveram maior compromisso da comunidade e, em outros, promoveram a integração entre alunos e professores, estabelecendo-se redes de conhecimento e cultura.

Alicerçadas em um novo modelo de gestão, que articula a escola com a sociedade em geral, a autora assim descreveu as iniciativas analisadas:

As iniciativas, consideradas inovadoras porque propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes tipos de problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola - indisciplina, agressões, ameaças, intimidações -, para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores. (ABRAMOVAY, 2003, p. 37)

Nessa ótica, o estudo preocupou-se em compreender os processos de mudança e identificar as boas práticas desenvolvidas em escolas que, mesmo estando em contextos socioeconomicamente desfavorecidos, vêm desenvolvendo experiências inovadoras e bem sucedidas, diminuindo os índices de violência na escola, fortalecendo o clima escolar e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos alunos.

Intrinsecamente relacionado com questões referentes à prevenção e ao combate à violência nas escolas, com reflexos no desempenho escolar, o estudo traz como marco conceitual a discussão sobre a percepção dos atores escolares sobre o termo “inovação”, ressaltando a importância de questões como, diálogo constante, participação coletiva e trabalho em equipe. Importante ressaltar que, em estudos de agências multilaterais e pesquisas governamentais, as boas práticas escolares vêm sendo regularmente associadas ao termo “inovação”, isto é, para as agências multilaterais, as ações inovadoras, desenvolvidas por escolas que apresentam elevados indicadores de desempenho, são consideradas boas práticas escolares (INEP, MEC, 2010; UNESCO, 2002).

Ao analisar escolas consideradas “inovadoras”, cujos projetos desenvolvidos se destacaram pelas boas práticas desenvolvidas, tanto em nível intraescolar quanto em nível de comunidade do entorno, abordando “as relações entre clima escolar, violência e aprendizagem, coletadas nos depoimentos dos diversos participantes da pesquisa, obtidos em entrevistas e grupos focais” (ABRAMOVAY, 2003, p. 38), o estudo destaca como boas práticas e fatores que influenciam positivamente as atividades escolares as ações, os programas e os projetos desenvolvidos nas escolas.

Como exemplo, a pesquisa analisou o contexto da Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira, localizada no município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. A instituição configura-se como uma escola que também (mas não somente) atende alunos que possuem uma condição socioeconomicamente desfavorecida. De acordo com a pesquisa, uma parte dos alunos da escola reside numa região “sem qualquer assistência por parte do poder público, e marcada por muitas lutas, por mínimas condições de vida, de moradia e de participação social” (ABRAMOVAY, 2003, p. 273).

Se consultado os resultados do IDEB dessa escola no *site* do INEP, especificamente para o 5º ano do Ensino Fundamental, constata-se que a unidade escolar cumpre com regularidade as metas estabelecidas pelo governo.

As boas práticas desenvolvidas nessa escola, evidenciadas pela pesquisa, foram:

- Mecanismos de resolução dos problemas: conselhos reuniões entre pais e mestres, reuniões entre professores e alunos, reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos, encontros privados entre pais ou responsáveis e professores ou direção, encontros privados entre pais ou

responsáveis, professores, direção e aluno, a escola tem um serviço específico de orientação educacional, conselho tutelar.

- Abertura nos finais de semana: condições de abertura: empréstimo para a comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: festas e outras comemorações, atividades esportivas/recreação, atividades da comunidade/trabalho voluntário.

- Espaços disponibilizados para os jovens: toda a escola.

- Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos: família, conselho tutelar.

- Relação com o Conselho Tutelar: esporádica.

(ABRAMOVAY, 2003, p. 277)

Ademais, a pesquisa apontou como boas práticas os seguintes programas, projetos e experiências exitosas da escola:

Quadro 11 – Boas práticas da Escola EEB Hilda Teodoro Vieira

Boa prática	Objetivos
Projeto Agentes da Paz	Conservar espaço físico; Melhorar convivência entre as pessoas na escola.
Projeto Tempo de Aprender	Viabilizar trabalho coletivo e interdisciplinas entre os professores; Construir atividades pedagógicas diferenciadas.
Projeto APOIA	Acompanhar a frequência dos alunos em conjunto com os pais e familiares; Diminuir o número de faltas dos alunos;
Projeto Judô	Proporcionar aos alunos a prática de atividade esportiva fora do horário de aula.
Projeto de Dança, Balé e Dança de Salão	Proporcionar profissionalização na dança; Aprimorar o gosto pela arte e cultura.
Projeto de informática:	Incentivar e apoiar a formação continuada de docentes; Inserir alunos e comunidade no mundo da tecnologia.
Projeto de capacitação dos pequenos empreendedores	Preparar os alunos para o mercado de trabalho
Projetos de reciclagem do lixo e preservação e limpeza da comunidade	Promover a conscientização ambiental; Reduzir o volume de lixo na comunidade; Estimular a proteção da natureza.
Projeto Dia da Família	Promover a integração escola-família; Identificar talentos da escola; Promover a confraternização entre as famílias dos alunos.
Projeto de Esporte e vida saudável	Diminuir os índices de abandono escolar; Diminuir o uso de drogas entre os alunos; Tornar a escola um espaço prazeroso.
Projeto da banda escolar	Desenvolver a musicalidade nos alunos; Ensinar alunos a tocar instrumentos musicais.
Projeto do coral da escola	Desenvolver a cultura musical na escola; Priorizar manifestações culturais.

Fonte: Quadro de responsabilidade do autor, adaptado de Abramovay (2003).

Conforme Abramovay (2003), por meio dessas boas práticas, a escola passou de um local conturbado e violento, para um ambiente harmonioso, onde os conflitos são prevenidos. Aponta-se a existência de um compromisso sociocultural nas atividades da escola, contribuindo para legitimar a instituição como uma escola inovadora no contexto brasileiro, cujas práticas escolares são condizentes com a busca por uma educação de qualidade, para alunos que vivem em uma condição socioeconômica desfavorecida.

Ressalte-se ainda que, conforme se verifica na Tabela 10, os dados do IDEB dessa escola revelam um elevado desempenho nas avaliações em larga escala. Então, mesmo que não haja referência explícita no estudo de Abramovay (2003), entre as ações e os projetos da escola com o alto desempenho no IDEB, as relações existentes entre as boas práticas escolares, evidenciadas na pesquisa, e o alto desempenho da escola, podem estar intrinsecamente relacionadas, convergindo para o que é encontrado na literatura científica, especialmente nos estudos de Muijs (2003), Raczynsky e Muñoz (2006), Ritacco Real e Amores Fernández (2011) e Cardelli e Elliot (2012), que tratam especificamente das boas práticas escolares em escolas que atendem alunos socioeconomicamente desfavorecidos, que apontam que essas escolas possuem um clima escolar harmonioso, disciplinado e organizado, livre da violência e com relações interpessoais fundamentadas no respeito mútuo e na tolerância recíproca.

3. CAPÍTULO III: BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E FATORES DE ALTO DESEMPENHO EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FERRAZ DE VASCONCELOS

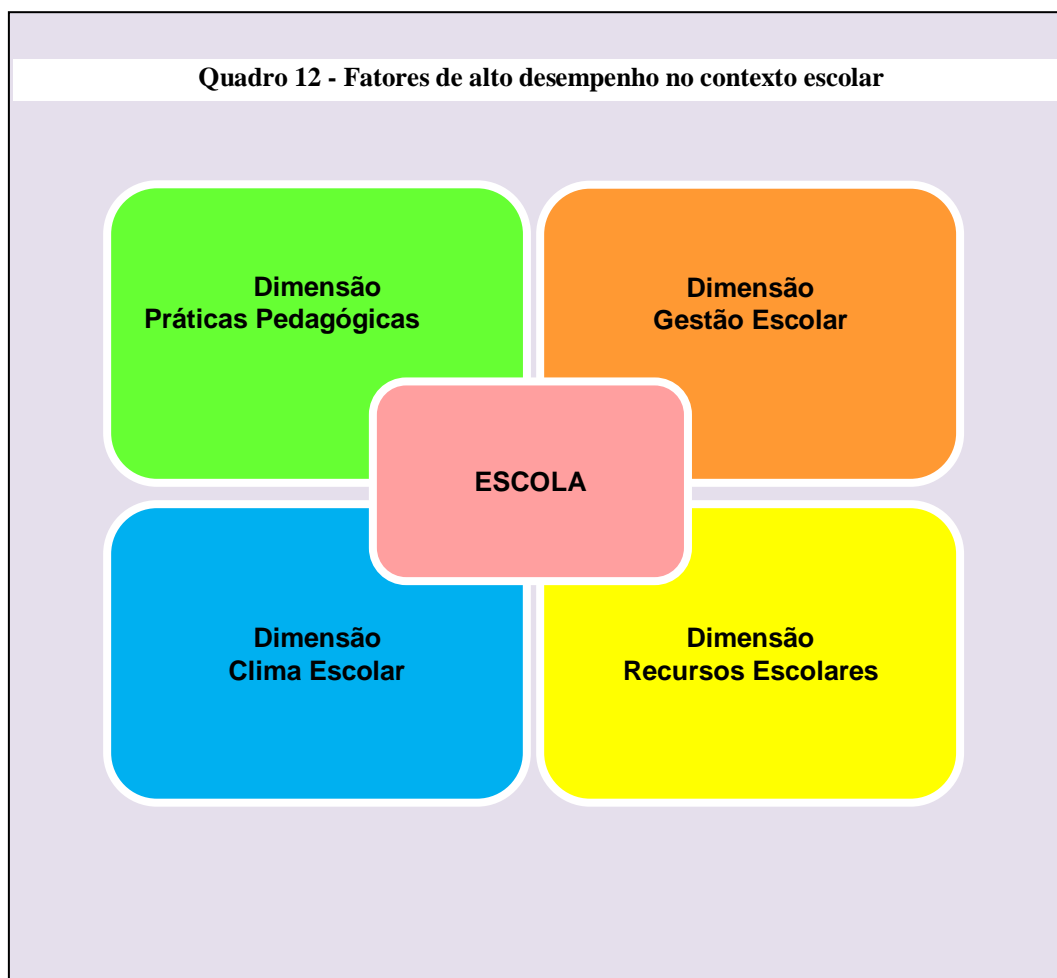
O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos na pesquisa sobre boas práticas escolares e fatores de alto desempenho, realizada em escola municipal de ensino fundamental, localizada em região de alta vulnerabilidade social, no município de Ferraz de Vasconcelos – SP. Como visto na introdução, foram realizados entrevistas semiestruturadas e grupos focais, com um total de vinte e um informantes, além da participação da vice-diretora no grupo focal, na EAD, e oito informantes na EBD.

3.1. Fatores de alto desempenho escolar na escola de alta vulnerabilidade social

Os fatores de alto desempenho, isto é, as ações, contextos, práticas, atividades e recursos que contribuíram para que uma escola de alta vulnerabilidade social superasse as metas de desempenho propostas para o IDEB de 2011, foram identificados a partir da percepção dos informantes, nas entrevistas semiestruturadas. Confrontaram-se cada fator mencionado na escola de alto desempenho com as informações que obtivemos nas entrevistas semiestruturadas na EBD. Verificou-se assim, se os fatores apontados como sendo de alto desempenho também foram mencionados, ou seja, se também estavam presentes na realidade contextual da EBD.

Nessa ótica, foram mencionados, ao todo, cento e cinco fatores de alto desempenho, muitos dos quais se repetiam, agrupados, então, em quinze fatores de alto desempenho. Os fatores mencionados foram frutos da análise e do posicionamento dos próprios informantes, sobre o que consideraram contribuir para que a escola tenha obtido um elevado desempenho no IDEB de 2011, bem como cumprido as metas estabelecidas pelo governo para esse indicador no ano de 2011.

Depois de identificados, os fatores de alto desempenho foram categorizados de acordo com a respectiva dimensão no cenário escolar, conforme o quadro a seguir:



Fonte: Ceará (2011).

Verifica-se, então, que os fatores de alto desempenho (e posteriormente as boas práticas escolares) foram agrupados de acordo com as seguintes dimensões ocupadas no cenário escolar:

- a) Dimensão 1: Práticas Pedagógicas;
- b) Dimensão 2: Gestão Escolar;
- c) Dimensão 3: Recursos Escolares;
- d) Dimensão 4: Clima Escolar.

Nessa ótica, os quinze fatores de alto desempenho, identificados na escola de alta vulnerabilidade social, estão indicados na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Categorização dos fatores de alto desempenho identificados em uma escola localizada em região de alta vulnerabilidade social

Dimensão no cenário escolar	Código	Fatores de alto desempenho	Total	Percentual
Práticas Pedagógicas	FP1	Compromisso com o ensino e a aprendizagem	4	26,65%
	FP2	Reforço escolar adequado		
	FP3	Aulas de Educação Física		
	FP4	Formação Continuada		
Gestão Escolar	FG1	Liderança do diretor	4	26,65%
	FG2	Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno		
	FG3	Não há aulas vagas		
	FG4	Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários		
Recursos Escolares	FR1	Boa Infraestrutura	6	40%
	FR2	Merenda escolar de boa qualidade		
	FR3	Professor Auxiliar		
	FR4	Distribuição de material escolar gratuito		
	FR5	Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade		
	FR6	Professores experientes		
Clima Escolar	FC1	Clima escolar harmonioso e disciplinado	1	6,7%
Total			15	100%

Fonte: Pesquisa do autor.

Depois de categorizados de acordo com a dimensão no cenário escolar, os quinze fatores de alto desempenho, elencados na coluna central da tabela, revelaram que, 40% dos fatores estão relacionados com os recursos escolares, os quais, reafirmando Franco e Bonamino (2005), ainda representaram uma considerável parcela de explicação no desempenho escolar. Observa-se que 26,65% dos fatores de alto desempenho mencionados estão relacionados com as práticas pedagógicas, o mesmo acontece com os relacionados com a gestão escolar. Nota-se que 6,7% dos fatores mencionados estão relacionados com o clima escolar.

A tabela seguinte traz as informações referentes à frequência discursiva dos fatores de alto desempenho, de acordo com a percepção de cada categoria de informante nas entrevistas semiestruturadas, na escola de alto desempenho.

Tabela 11 – Fatores de alto desempenho mencionados numa escola de alta vulnerabilidade social do município de Ferraz de Vasconcelos

Fatores de alto desempenho	Categorias de Informantes					FqD	Tci
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários		
Compromisso com o ensino e a aprendizagem	4	1	4	4	3	16	5/5
Boa Infraestrutura	4	1	3	3	4	15	5/5
Reforço escolar adequado	3	1	2	3	3	12	5/5
Clima escolar harmonioso e disciplinado	3	1	2	2	3	11	5/5
Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno	3	1		3	3	10	4/5
Liderança do diretor	2	1		2	3	8	4/5
Merenda escolar de boa qualidade		1	3		2	6	3/5
Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade	2		2	1		5	3/5
Aulas de Educação Física			4	1		5	2/5
Formação Continuada	2	1			1	4	3/5
Professores experientes	1		1		1	3	3/5
Professor Auxiliar	1		2			3	2/5
Não há aulas vagas				3		3	1/5
Distribuição de material escolar gratuito			1	1		2	2/5
Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários			2			2	1/5

Fonte: Pesquisa do autor.

A tabela 11 contempla os quinze fatores de alto desempenho. A tabela possui três colunas principais. A principal coluna registra o número que representa a quantidade de informantes que mencionaram o fator, em cada categoria. Outra coluna registra o dado “frequência do discurso” (FqD), no qual consta o número que representa a quantidade de informantes que mencionaram o fator. Outra coluna indica o total de categorias de informantes (Tci) que mencionaram o fator, tomando como referência a existência de cinco categorias de informantes (professores, diretor, alunos, pais, funcionários).

Assim, por exemplo, para o fator “compromisso com o ensino e a aprendizagem” a tabela informa que quatro professores, um diretor, quatro alunos, quatro pais e três funcionários mencionaram o fator, totalizando dezesseis informantes dentre as cinco categorias entrevistadas. Já para “professor auxiliar”, houve um professor e dois alunos que mencionaram o fator, totalizando três informantes em duas, das cinco categorias de informantes.

Nessa ótica, ao analisar-se a tabela 11, constata-se a existência de quinze fatores de alto desempenho. Entretanto, verifica-se que alguns aparecem no discurso de todas as cinco categorias de informantes e outros em apenas uma categoria. Alguns fatores têm maior frequência discursiva do que outros. Diante disso, para identificação dos principais fatores de alto desempenho, optou-se por selecionar os que foram apontados por pelo menos quatro das cinco categorias de informantes (4/5 e 5/5), que, coincidentemente foram os fatores que tiveram maior frequência discursiva. Os fatores de alto desempenho que foram apontados por até três das cinco categorias (1/5, 2/5 e 3/5) foram considerados fatores de alto desempenho com menor incidência.

Dessa forma, os fatores de alto desempenho serão analisados por meio de dois relatórios: os principais fatores de alto desempenho e os fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva.

3.1.1. Principais fatores de alto desempenho

Para a classificação dos principais fatores de alto desempenho, de acordo com a relevância atribuída pelos informantes, por meio da análise da frequência discursiva, agrupou-se as categorias “professores” e “diretor” em uma única categoria, denominada “corpo docente”, pois percebeu-se que, todos os principais fatores de alto desempenho, foram mencionados tanto por professores quanto pelo diretor (conforme Tabela 11).

Tabela 12 – Classificação dos principais fatores de alto desempenho a partir da maior para a menor frequência no discurso de 21 informantes numa escola de alta vulnerabilidade social do município de Ferraz de Vasconcelos

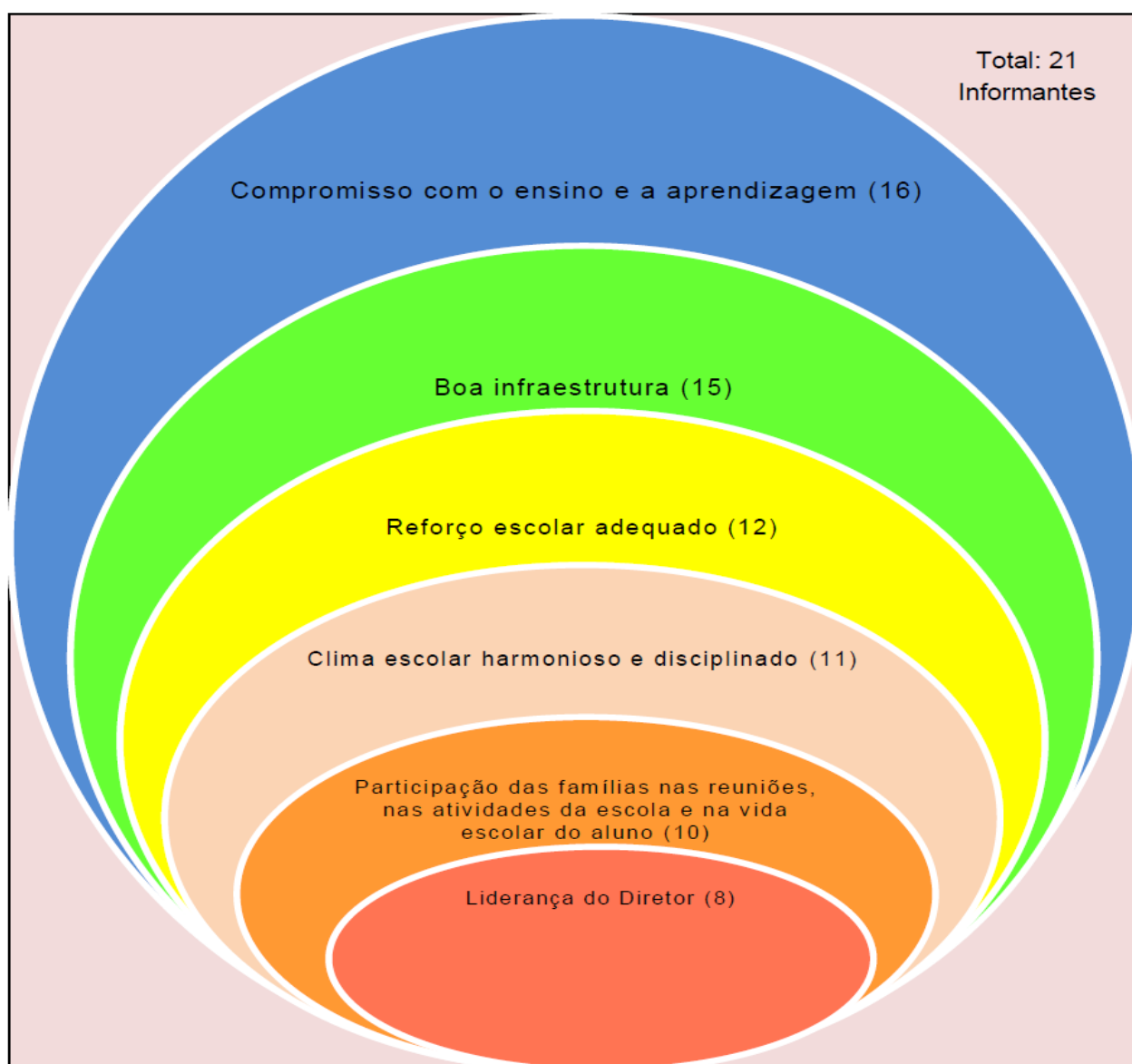
Fatores de alto desempenho	Categorias de Informantes				FqD	Classif.
	Corpo Docente	Alunos	Pais	Func.		
Compromisso com o ensino e a aprendizagem	5	4	4	3	16	1º
Boa Infraestrutura	5	3	3	4	15	2º
Reforço escolar adequado	4	2	3	3	12	3º
Clima escolar harmonioso e disciplinado	4	2	2	3	11	4º
Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno	4	-	3	3	10	5º
Liderança do diretor	3	-	2	3	8	6º

Fonte: Pesquisa do autor.

As duas últimas colunas da tabela contêm a frequência do discurso (FqD) e a classificação (de acordo com uma hierarquização estabelecida com base na frequência do discurso). A tabela indica, por exemplo, que o fator “compromisso com o ensino e a aprendizagem” foi mencionado por cinco integrantes do corpo docente, quatro alunos, quatro pais e três funcionários, ou seja, teve uma frequência discursiva igual a dezesseis (FqD = 16).

Os principais fatores de alto desempenho estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Fatores de alto desempenho com maior incidência discursiva, mencionados por pelo menos quatro tipos de informantes na escola de alta vulnerabilidade social



Fonte: Pesquisa do autor.

De acordo com o gráfico 4, percebe-se que, dentre os vinte e um informantes, dezesseis mencionaram o compromisso com o ensino e a aprendizagem como responsável pelo alto desempenho da escola, quinze mencionaram a boa infraestrutura da escola, doze mencionaram que a escola possui um reforço escolar adequado, onze mencionam o clima escolar harmonioso e disciplinado da escola, dez informantes mencionaram a participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno, e, oito mencionaram a liderança do diretor.

Na Tabela 13, os principais fatores de alto desempenho estão relacionados com a dimensão ocupada no cenário escolar:

Tabela 13 - Distribuição percentual dos principais fatores de alto desempenho na dimensão que ocupam no cenário escolar.

Dimensão	Fatores de alto desempenho	FqD	Percentual
Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com o ensino e a aprendizagem; • Reforço escolar adequado. 	28	38,9%
Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola; • Liderança do diretor. 	18	25%
Recursos Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Boa Infraestrutura 	15	20,8%
Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar harmonioso e disciplinado 	11	15,3%
Total da FqD		72	100%

Fonte: Pesquisa do autor.

De acordo com a tabela acima, a frequência discursiva dos fatores de alto desempenho, relacionados com as práticas pedagógicas, representou 38,9% da frequência discursiva total dos principais fatores de alto desempenho, mencionados na escola de alta vulnerabilidade social, enquanto que a frequência discursiva dos fatores relacionados com o clima escolar representou 15,3% do total da frequência discursiva dos principais fatores de alto desempenho.

Mas, no cotidiano escolar, no que consiste concretamente cada um dos principais fatores de alto desempenho? Será que os principais fatores de alto desempenho também podem ser observados em escolas que possuem contexto socioeconômico semelhante ao da escola de alto desempenho, mas que não possuem elevados índices no IDEB, ou seja, será que eles também estão presentes na escola de baixo desempenho?

3.1.2. Descrição dos principais fatores de alto desempenho

Apresentar-se-á a descrição de cada um dos principais fatores de alto desempenho, a partir do que predominantemente foi relatado nas entrevistas semiestruturadas na EAD, isto é, como esses fatores são entendidos pelos informantes, confrontando-se com o que os informantes da EBD relataram. Para tornar mais clara a impressão que cada informante demonstrou sobre os fatores relatados no momento das entrevistas, alguns trechos dos depoimentos fornecidos foram transcritos, com a respectiva identificação⁵ simbólica dos informantes, cujas identidades foram preservadas.

FP1. Compromisso com o ensino e a aprendizagem

Este fator se concretiza na escola, no fato de que, os profissionais da EAD, se consideram responsáveis pelo desempenho dos alunos. Em termos da gestão escolar, o diretor concede autonomia aos professores, promovendo o debate sobre “[...] o melhor para a aprendizagem dos alunos”. (D1)

De acordo com os alunos, os professores da EAD possuem “[...] um jeito especial de ensinar” (A1), acompanhando a evolução dos alunos. Os professores trabalham como amigos, atendendo prontamente os alunos com dificuldades de aprendizagem. Conforme depoimento de uma aluna do 5º ano:

[...] enquanto o aluno não aprende os professores não desistem, eles fazem de tudo pra que a gente aprenda. Alguns alunos entram sem saber muito, mas quando saem da escola estão mais preparados e seguros para ir para o 6º ano em outra escola. (A3)

Portanto, o compromisso com o ensino e com a aprendizagem ganha concretude na preocupação de toda equipe escolar com o desempenho dos alunos.

⁵ Identificação dos informantes nos depoimentos transcritos:

Categorias de informantes	Escola de alto desempenho	Escola de baixo desempenho
Diretor /Vice-diretor	D1, VD1	VD2
Professores	P1, P2, P3, P4, P5	P6, P7, P8, P9
Alunos	A1, A2, A3, A4, A5	A6, A7, A8
Pais de alunos	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5	
Funcionários	F1, F2, F3, F4, F5	

Outra característica, que consolida o fator “compromisso com o ensino e a aprendizagem”, é o respeito com que todos os professores tratam os alunos. Essa atitude de respeito e atenção com os alunos cria uma cultura escolar positiva, pois, todos entendem que os professores sempre querem o melhor para os alunos. De acordo com um funcionário:

“Os professores da escola explicam mais de uma vez se o aluno não entendeu, enfim, ensinam bastante, não desrespeitam e nem falam mal dos alunos que não entenderam.” (F2)

Na EAD, gestores e professores realizam acompanhamentos regulares dos resultados da aprendizagem, os quais conceituam de “sondagens mensais”, que são relatórios a respeito da situação do rendimento escolar de cada classe, que diagnosticam as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, no decorrer do ano letivo. Por meio dessas “sondagens”, desenvolve-se planejamento das atividades para cada aluno e turma, o que demonstra um forte compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

EBD: apesar de ter sido relatado pelos professores entrevistados, que grande parte do grupo de professores está comprometida com o ensino e a aprendizagem dos alunos, evidenciou-se que a relação professor-aluno nem sempre é respeitosa, havendo uma pequena parcela de professores que ainda não demonstra compromisso com o ensino e aprendizagem de todos os alunos, dificultando o aprendizado dos alunos que mais precisam de apoio para aprender, pois, conforme o relato de uma professora da EBD, “[...] há muitos professores que se preocupam com os alunos, mas outros não.” (P7).

Na EBD, também há rotina de realização das “sondagens mensais” a respeito do rendimento escolar dos alunos. Porém, não conseguimos evidenciar, por meio dos relatos, ações de planejamento do trabalho pedagógico, em função dos resultados indicados nas sondagens.

FR1. Boa infraestrutura

Os informantes da EAD consideraram que o prédio possui uma boa distribuição dos ambientes escolares, atendendo aos requisitos de acessibilidade, com uma boa higiene e organização, contando, ainda, com salas de aula arejadas, mobiliário adequado, material de apoio pedagógico suficiente para atender os

alunos, recursos humanos em número suficiente e uma boa sala de informática. A unidade escolar possui dependências e espaços pedagógicos adequados, que também são entendidos pela comunidade escolar, como espaços de aprendizagem, os quais os gestores consideram importantíssimos, pois, o diretor relatou que “... somente a sala de aula não é suficiente, a equipe tem que ousar, ou seja, diversificar os espaços de aprendizagem” (D1). A impressão do pesquisador foi que, de fato, os espaços e ambientes escolares estavam muito bem cuidados.

O prédio escolar, quanto a sua aparência, não é suntuoso, mas é perceptível que os espaços são bem distribuídos e utilizados. Nas palavras de uma professora, “[...] os alunos ficam motivados em vir pra escola, pois ela conta com um ambiente bonito e bem organizado.” (P5). Nessa mesma linha, outra professora relatou que “[...] como o prédio escolar é bem estruturado, os alunos se sentem acolhidos e seguros para aprender.” (P1).

A sala de informática foi mencionada pelos informantes frequentemente. De acordo com eles, a sua utilização facilita o trabalho pedagógico, e auxilia os alunos em suas pesquisas, proporcionando mais interação do aluno com os conteúdos que devem ser ensinados. Evidenciou-se, por meio dos relatos, que, na percepção da comunidade escolar, a sala de informática é moderna e possui uma boa quantidade de equipamentos. Conforme o relato de uma aluna,

“Na sala de informática o professor tem mais paciência pra ensinar. Os alunos com dificuldades superam-nas com a ajuda do professor e a utilização de jogos pedagógicos. Lá se desenvolve a leitura e a escrita e também se aprimora o inglês.” (A3)

Na EAD, não houve queixa sobre a qualidade da internet na sala de informática, bem como em qualquer outro ambiente escolar.

Outra característica estrutural, da EAD, é que o prédio está localizado em uma região onde não há risco de alagamentos e enchentes, ou seja, a sua localização topográfica é entendida como um ponto positivo para o dia a dia escolar, pois o prédio está localizado “... em um local alto, livre de enchentes e alagamentos, que poderiam dificultar o andamento das aulas” (F5).

A biblioteca da EAD foi considerada pelos informantes, como um importante item da infraestrutura escolar, consolidando-se mais pelas características relacionadas com a sua utilização, do que pelo acervo disponível. De acordo com o relato de um funcionário da escola,

“A biblioteca da escola, apesar de não ser muito equipada, é muito utilizada pelos professores e alunos. Percebemos que é feito um trabalho muito bom com leitura na biblioteca.” (F4).

Nessa ótica, o que mostrou fazer a diferença na biblioteca da escola é a motivação dos alunos, em comparecer até aquele ambiente escolar, para desenvolver hábitos de leitura.

EDB: constatou-se que a estrutura física da EBD é relativamente boa. Tanto o terreno que abriga o prédio escolar, quanto o prédio em si, são maiores que os da escola de alto desempenho. Porém, o gestor relatou que a quadra de esporte está precisando de reparos, e que há problemas com a qualidade da internet, tanto na sala de informática, quanto em outros locais da escola. Corroborando com o relato da vice-diretora, uma aluna destacou que “[...] a sala de informática até que é boa, mas não adianta muito, porque a internet é muito lenta” (A6).

No que se refere à localização topográfica da escola, o gestor informou que há risco de enchentes e alagamentos no entorno, e que “[...] quando chove muito, os alunos não conseguem chegar até a escola, porque fica tudo alagado” (VD2).

A biblioteca da escola possui um bom acervo de livros. Contudo, a respeito de sua utilização, uma aluna destacou que:

“Os professores quase nunca levam a gente lá para ler. Nós vamos até a biblioteca para assistir filmes, porque é lá que fica a televisão com vídeo. Todas as vezes que são passados vídeos é lá que assistimos, mas pra ler livro nós não vamos muito não.” (A6)

Dessa forma, diferente do que observamos na EAD, na EBD não encontramos evidências de que a biblioteca seja utilizada regularmente pelos alunos, com a finalidade específica de incentivar hábitos de leitura ou desenvolvimento de pesquisas escolares.

FP2. Reforço escolar adequado

Na EAD, as atividades de reforço escolar têm por objetivo, sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os professores trabalham com um número reduzido de alunos por turma (grupos de até 5 alunos), sendo dada ênfase no trabalho de leitura e escrita. O diretor destacou que dá autonomia para que os

professores do reforço trabalhem de acordo com as dificuldades dos alunos, de maneira a sanar as dificuldades de aprendizagem.

No reforço, os alunos aprimoram o conhecimento por meio de atividades lúdicas, músicas, dinâmicas e atividades diversificadas. De acordo com um aluno,

Na escola o reforço tenta superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, para que possam dar o próximo passo, sendo que a melhora dos alunos que participam do reforço é bem percebida, pois ano a ano os alunos do reforço estão melhores. (A1)

As atividades de reforço têm como meta, fazer com que todos os alunos estejam no nível de aprendizagem esperado para a série, havendo interferência do grupo gestor quando se constata que os resultados não foram alcançados. OS profissionais da escola informam os familiares sobre a situação de cada aluno do reforço, para que todos encarem as atividades com seriedade e sem preconceitos. Há uma forte motivação, para que os alunos frequentem as aulas de reforço, pois, os avanços são compartilhados com todos.

EBD: duas situações foram elencadas pelos entrevistados, que, de acordo com eles, acabam dificultando o sucesso das atividades de reforço: a baixa carga horária de alguns professores, contratados por apenas 30 horas semanais, enquanto outros são contratados por 40 horas, e o baixo índice de frequência dos alunos no reforço.

FC1. Clima escolar harmonioso e disciplinado

Em cada categoria de informante, houve a incidência de pelo menos um sujeito que considerou o clima escolar harmonioso e disciplinado da escola como sendo um fator de alto desempenho. Esse fato é corroborado com os relatos das entrevistas semiestruturadas:

“Na escola todos estão cientes de suas responsabilidades, gerando um ambiente disciplinado como um todo. A indisciplina é evitada com a ajuda dos pais, que têm acesso à escola... Na escola há respeito ao próximo e às regras da escola.” (D1)

De acordo com uma funcionária,

“Os alunos atendem quando solicitados e são disciplinados. A disciplina faz com que os alunos aprendam mais e melhor. Na escola se observa alunos que respeitam as regras da escola.” (F1)

Foi mencionado que as regras de convivência da escola são claras e bem conhecidas. Há um clima harmonioso, onde predominam a confiança mútua, o respeito e um trabalho de parceria. Conforme o relato de uma professora, o clima escolar positivo na escola estabelece:

“Um bom relacionamento entre os alunos e a equipe escolar. Essa situação traz, para todos, um trabalho mais feliz, com resultados reais, ou seja, aprendizagem efetiva dos alunos.” (P2)

Na EAD, os professores são atenciosos, cobram disciplina dos alunos e passam lição de casa, sempre agindo com muito respeito, melhorando o comportamento dos alunos. São profissionais que cultivam uma cultura escolar positiva, na medida em que pensam no futuro dos alunos, sempre buscando o melhor para todos os alunos.

EBD: o gestor afirmou que, se considerado o grande número de alunos da escola, poder-se-ia considerar que os alunos são disciplinados, mas admite haver casos de alunos indisciplinados. O relato de uma professora destaca que “... a maioria dos alunos é indisciplinada, havendo uma pequena parcela (20%) de alunos disciplinados”. (P7). Na mesma linha, um aluno do 5º ano afirmou que, “... a maioria são alunos indisciplinados, já vi até brigas na sala de aula” (A6). Portanto, não se evidenciou a existência de um clima harmonioso e disciplinado, pois muitos informantes relataram haver demasiados casos de indisciplina na escola.

FG2. Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno

A maioria dos pais comparece nas convocações da escola, e participam da vida escolar dos filhos. Essa participação se materializa nas ações cotidianas, nas tarefas de casa, nas reuniões e nos projetos da escola. Para não excluir determinados pais, a escola oferece atendimento em horários específicos, para os casos dos que trabalham e possuem pouco tempo disponível para comparecer na escola, durante os dias de aula. Conforme uma professora,

“Os alunos ficam mais participativos, pois sabem que seus pais questionam os professores sobre o seu comportamento e seu rendimento escolar... Os pais, por sua vez, se envolvem nas atividades da escola, tanto nos contextos social (eventos e reuniões) e familiar (acompanhamento das tarefas de casa), redobrando a atenção com os alunos.” (P4)

Há um bom relacionamento entre a escola e a comunidade, pois são desenvolvidas inúmeras ações de parceria, entre professores, gestores, alunos e pais. A escola sempre está de portas abertas para a comunidade escolar, que se mostra atuante e sempre presente. Nas palavras da professora,

“Nos eventos da escola os pais e toda a comunidade são convidados a participar das atividades, comer, beber e brincar com seus filhos. O rendimento dos alunos melhora na medida em que eles também percebem que se trata de um trabalho de parceria, ou seja, a escola ajuda a comunidade e a comunidade ajuda a escola” (P1)

Nas entrevistas semiestruturadas, evidenciou-se, ainda, que são oferecidas atividades pedagógicas, específicas para os alunos realizarem junto com seus familiares, como por exemplo, tarefas de casa que devem ser feitas em conjunto, por pais e filhos.

Portanto, na EAD, são raros os casos de pais que não participam das atividades escolares e da vida escolar dos seus filhos, pois a maioria participa ativamente. Nessa ótica, as famílias estão envolvidas no processo pedagógico, e, portanto, na percepção dos informantes, isso proporciona uma melhora no aprendizado e no rendimento dos alunos.

EBD: não se constatou uma participação significativa das famílias nas atividades da escola, isto é, não ficou evidente a existência de um bom envolvimento das famílias com a escola. As entrevistas revelaram uma realidade bem diferente do que constatamos na EAD. Os entrevistados relataram que poucos pais atendiam as convocações da escola e se envolviam com as atividades. Observe o relato de uma professora:

“Aqui na escola são poucos os pais que comparecem quando a escola convoca. Os que comparecem são sempre os mesmos, geralmente os pais de alunos que não possuem problemas. A participação até é boa nas primeiras séries (1º e 2º anos), mas vai diminuindo conforme as séries vão aumentando, sendo quase nula no 5º ano. (P6).”

FG1. Liderança do diretor

Na EAD, o diretor aceita propostas e apóia os professores, bem como propõe idéias para viabilizar as metas e os objetivos da instituição. Os informantes relataram que o diretor consegue conscientizar os professores, sobre a importância do

cumprimento de metas, mantendo um diálogo aberto, incentivando o auxílio mútuo e a orientação pedagógica. De acordo com uma mãe,

“[...] o diretor é sempre ativo, sabe ouvir todo mundo, os alunos, nós pais, e os professores e sempre apoia o ensino dos alunos, por isso vejo que os professores o respeitam. Quando tem coisa errada ele fala e deixa a gente informada sobre a escola.” (PA3)

Além de conscientizar os professores a não “[...] ensinar por obrigação, mas sim com dedicação” (D1), o diretor relatou que busca envolver toda a equipe e a comunidade nas atividades da escola, bem como nas tomadas de decisões, seja no âmbito administrativo, ou no âmbito pedagógico. Veja o relato do diretor durante a entrevista semiestruturada:

“Nas reuniões de pais, por exemplo, há conversas que pontuam as realizações da escola, desde projetos pedagógicos até ações de manutenção do prédio. Com os professores docentes isso é feito nas reuniões de HTPC. Procuro não impor, sempre tento negociar e articular de forma positiva as decisões que afetarão as necessidades da escola”. (D1)

A liderança do diretor, de acordo com os informantes, é fundamental para o desenvolvimento de diversas ações, as quais carecem das diretrizes da direção escolar para prosperar, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos e as atividades de reforço.

EBD: de acordo com os informantes, a diretora da EBD busca envolver toda equipe escolar nas decisões, mas ainda enfrenta “resistência” por parte dos professores, ou seja, apesar da alegação de que a equipe gestora trabalha em prol da integração de toda a equipe, há “resistência” por parte de professores que insistem em não aceitar suas propostas. Não há, portanto, sinais claros da liderança do diretor, o que compromete os resultados da escola.

3.1.3. Fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva

Tratando-se de pesquisa qualitativa, que toma como referência dados qualitativos, nenhum dado pode ser descartado, seja ele um resultado direto das entrevistas ou da percepção do pesquisador, sob pena de comprometer o objeto de estudo. Nessa ótica, os fatores de alto desempenho mencionados por até três, das cinco (1/5, 2/5 e 3/5) categorias de informantes também foram analisados, tendo sido denominados, fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva. A

tabela seguinte traz a listagem detalhada desses fatores, com a respectiva frequência discursiva.

Tabela 14 – Frequência discursiva dos fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva

Fatores de alto desempenho	Categorias de Informantes				FqD
	Corpo Docente	Alunos	Pais	Func.	
Merenda escolar de boa qualidade	1	3		2	6
Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade	2	2	1		5
Aulas de Educação Física		4	1		5
Formação Continuada	3			1	4
Professores experientes	1	1		1	3
Professor Auxiliar	1	2			3
Não há aulas vagas			3		3
Distribuição de material escolar gratuito		1	1		2
Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários		2			2

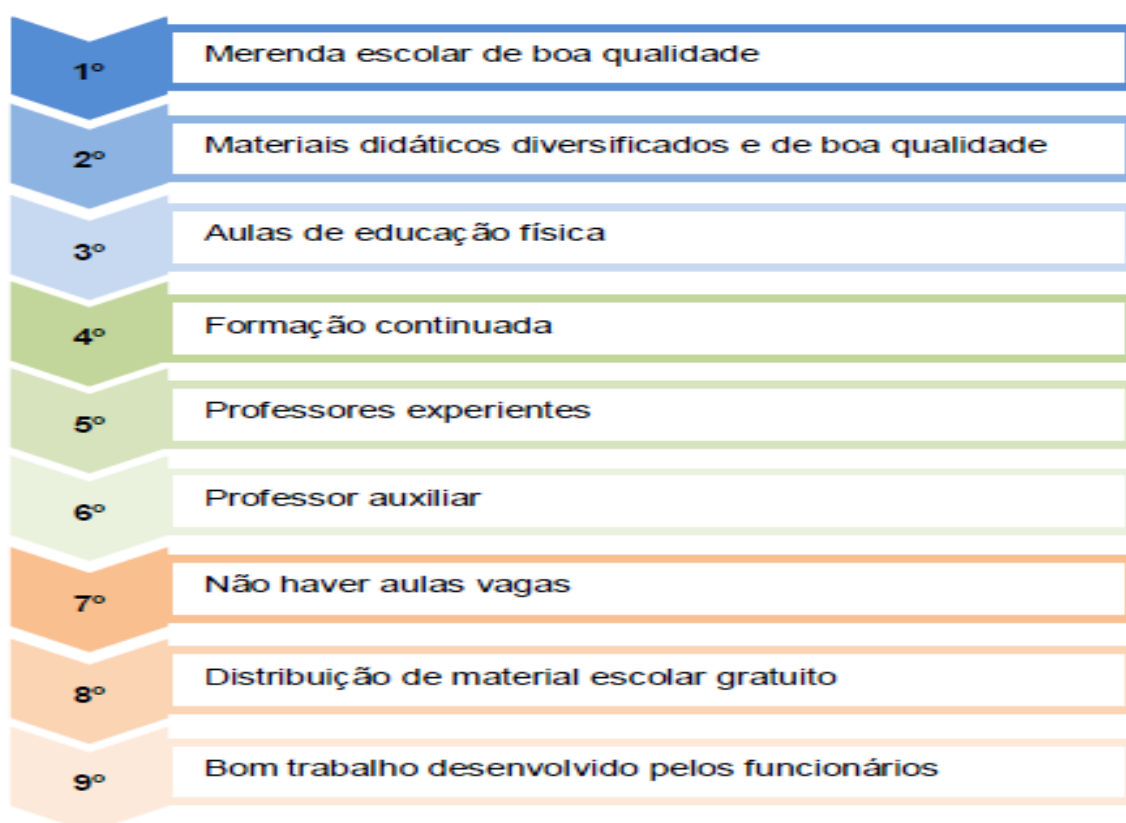
Fonte: Pesquisa do autor.

Na lista dos fatores de alto desempenho de menor incidência, o mais relevante foi a “merenda escolar de boa qualidade”, mencionado por um integrante do corpo docente, três alunos e dois funcionários, obtendo uma frequência discursiva igual a seis (FqD = 6). Para estabelecermos uma hierarquização, primeiramente consideramos a frequência discursiva (FqD), classificando os fatores, da maior para a menor FqD. Como muitos fatores apresentaram a mesma FqD, utilizamos como segundo critério de classificação (desempate), o número de categorias de informantes que mencionaram o fator. Assim, por exemplo, o fator “materiais didáticos diversificados e de boa qualidade” (FqD = 5) é o segundo mais relevante, pois foi mencionado por três categorias de informantes (corpo docente, alunos e pais), enquanto o fator “aulas de educação física” (FqD = 5) é o terceiro

mais relevante, pois foi mencionado por duas categorias de informantes (alunos e pais).

O gráfico a seguir traz a classificação desses fatores de alto desempenho, de acordo com a relevância atribuída pelos informantes, na escola de alto desempenho:

Gráfico 5 – Classificação dos fatores de menor incidência discursiva de acordo com a relevância atribuída pelos informantes na EAD



Fonte: Pesquisa do autor.

3.1.4. Descrição dos fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva

A seguir, será apresentada a descrição do que, predominantemente, representou cada fator de alto desempenho de menor incidência discursiva, na percepção dos informantes da escola de alto desempenho, confrontando-se com o que foi mencionado na EBD.

FR2. Merenda escolar de boa qualidade

A merenda servida na EAD foi considerada de boa qualidade. Os alunos relataram a existência de um cardápio bem variado, composto por frutas, iogurte, frango, arroz e feijão, suco, leite e saladas. De acordo com os informantes,

“Como a merenda é boa e saborosa, se aprende com mais facilidade, pois muitos alunos não têm o que comer em casa e, com fome, ninguém aprenderia direito. Comer bem é bom pra vitalidade da nossa mente, para os pensamentos e a inteligência”. (A1)

Nessa ótica, em regiões de alta vulnerabilidade social, onde um percentual significativo dos alunos não possui acesso a uma alimentação balanceada e saudável em suas residências, a merenda escolar de boa qualidade se revela como um fator de alto desempenho. Conforme relatado pelos alunos, quando estão bem alimentados apresentam um rendimento escolar mais profícuo.

EBD: na EBD, os alunos relataram que a merenda é variada, em termos de alimentos servidos (cardápio), mas se queixaram do sabor, alegando que “... de vez em quando falta um pouco de tempero e a gente come menos.” (A7).

FR5. Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade

A EAD oferece livros paradidáticos, bem como outros materiais, específicos para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Na opinião de um aluno:

“A escola sempre oferece livros e outras atividades com jogos que ensinam para os alunos que não conseguem aprender. Com esse tipo de material diferente (dominó, por exemplo) esses alunos conseguem aprender com mais facilidade e tiram notas nas provas.” (A5)

O livro didático, específico para cada ano e série, foi considerado muito importante para o bom desempenho dos alunos. Uma aluna revelou que “... com o livro didático se aprende mais e melhor. Eu sei disso porque uma amiga minha estuda numa escola que não tem livro didático, e ela tem muita dificuldade” (A2).

Nessa ótica, seja o uso do livro didático, específico para cada série ou ano, seja a utilização de variados materiais didáticos, tais como livros paradidáticos, jogos e *softwares* educacionais, foram mencionados como fatores de alto desempenho.

EBD: não se evidenciou a utilização de materiais diversificados. Os professores relataram que há falta desse tipo de material e que, algumas vezes, eles próprios acabam levando esses materiais para a escola. Quanto ao livro didático, não se conseguiu captar nas entrevistas, a atribuição de importância dada a este item, tal como se observou na EAD. Ou seja, o livro didático não foi apontado como um fator que possa contribuir com a melhoria nos indicadores de desempenho. Nas palavras

de uma professora, “[...] o livro didático poderia ser bem melhor do que aquele que estamos utilizando” (P9).

FP3. Aulas de educação física

As aulas de educação física se mostraram como um fator de alto desempenho, na medida em que os alunos identificaram essas aulas como responsáveis por prepará-los para cuidar da saúde, melhorando a condição física e mental. Dessa forma, “[...] as aulas de educação física acabam melhorando a disposição do corpo e ajuda a mente na escrita e no cálculo” (A5). O ponto negativo, de acordo com os entrevistados, foi o fato de que a quadra da escola ainda não possui cobertura, o que pode dificultar a realização das atividades de Educação Física, em dias muito quentes ou em dias chuvosos.

EBD: as aulas de educação física foram descritas como um momento em que os professores são mais atenciosos. Contudo, os alunos não souberam opinar sobre os benefícios dessas aulas, em termos de aprendizagem cognitiva, e mostraram entender essas aulas, muito mais como um momento de lazer e diversão.

FP4. Formação continuada

Os professores informaram que realizam muitos cursos de capacitação profissional. Conforme os relatos, com mais cursos, os professores demonstram mais facilidade para ministrar os conteúdos para os alunos. Além dos cursos, os professores indicaram as reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizadas semanalmente, como sendo momentos privilegiados para as atividades de formação continuada. Trata-se de reunião pedagógica para planejamento das atividades semanais, em que o corpo docente compartilha suas experiências e seus objetivos. De acordo com uma professora,

“A reunião de HTPC é um momento de diálogo entre todo o grupo de professores e gestores, que acontece duas vezes por semana. Discutimos as metas para os projetos que são desenvolvidos na escola. Cada docente expõe seu ponto de vista sobre a viabilidade das metas e elas são adequadas às necessidades de cada classe, respeitando-se as especificidades dos alunos. Nessas reuniões acabamos aprendendo muito uns com os outros.” (P4).

Nessa ótica, a formação continuada não se está restrita a realização de cursos de atualização profissional, aperfeiçoamento ou especialização, pois,

também abrange as atividades de formação em serviço, que são desenvolvidas nas reuniões de planejamento e de HTPC.

EBD: de acordo com os entrevistados, não se observa a totalidade de docentes motivados a realizar cursos de capacitação e treinamento. As reuniões de HTPC, algumas vezes, são utilizadas para “[...] tratar de assuntos administrativos, pois não há outro momento para isso. Também são passados os recados da semana.” (P8). Não se evidenciou, portanto, atividades de formação continuada na EBD.

FR6. Professores experientes

Identificou-se como um fator de alto desempenho, a escola contar com professores experientes em seus quadros funcionais. No caso, muitos dos docentes possuíam mais de dez anos de experiência no magistério, sendo que alguns eram professores na escola por mais de cinco anos. A experiência de magistério, na percepção dos entrevistados, faz com que os professores ensinem com um jeito especial, acompanhando a evolução dos alunos. Outra característica positiva, relacionada com a experiência dos professores, é o fato de que, por serem experientes, têm uma boa convivência com toda a comunidade escolar.

Um fato interessante, observado na EAD, é que todos os professores que atuavam, na época das entrevistas, eram efetivos na escola. De acordo com os informantes, esse fato fortalece a relação escola-comunidade, na medida em que os professores conhecem os alunos e os pais e, da mesma forma, a comunidade escolar os conhece. Nessa ótica, “... as características do local e da comunidade escolar são bem conhecidas pelos professores, contribuindo inclusive para a manutenção do clima escolar” (P1).

EBD: nesta escola também há professores experientes, porém, tanto os alunos, quanto os professores entrevistados, relataram que alguns docentes, mesmo experientes, não atendem pontualmente todos os que precisam de apoio pedagógico. Um dos motivos para essa situação, mencionado pelos professores nas entrevistas semiestruturadas, foi o fato de haver muitos casos de alunos indisciplinados, os quais impediriam com que os professores atendam esses alunos.

FR3. Professor auxiliar

Um interessante fator de alto desempenho, mencionado na EAD, foi o “professor auxiliar”. É um professor (que na maioria das vezes é um estagiário de

curso de licenciatura) contratado para auxiliar o professor titular da classe, durante as aulas. Configura-se, portanto, como um recurso humano, que a escola dispunha para ajudar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Os alunos relataram que, alguns colegas, que apresentavam dificuldades para aprender, melhoravam suas notas com a ajuda do professor auxiliar. Nas palavras de uma aluna, "... o professor auxiliar ficava na classe ajudando a professora e isso era bom porque todos os alunos conseguiam aprender melhor." (A4).

Importante destacar que, de acordo com os relatos dos informantes, desde o final do ano de 2012, a escola de alto desempenho deixou de contar com o professor auxiliar.

EBD: na EBD, não se evidenciou a existência (atual ou passada) do professor auxiliar, pois, de acordo com alunos e professores, a escola não conta e, ainda, que não se lembram da escola ter contado, com o trabalho de professores auxiliares.

FG3. Não há aulas vagas

Esse fator de alto desempenho caracteriza-se pelo fato de que, na escola, sempre que há falta de professores, imediatamente outro professor assume a aula, não havendo aula vaga, proporcionando-se continuidade das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, no currículo escolar. No relato de uma mãe, verifica-se, concretamente, a importância atribuída a esse fator:

"Aqui nessa escola não tem aula vaga, sempre tem professor. Então nossos filhos sabem que precisam ir pra escola todos os dias, não pode faltar senão perde matéria. Até quando tem reunião, depois que acabam tem aula normal, a escola não fica dispensando aluno, porque isso ia fazer com que eles faltassem". (PA5)

Percebe-se que, quando não há aulas vagas, a frequência dos alunos fica estimulada naturalmente. Nas entrevistas com os professores, a percepção foi de que há boa comunicação entre os gestores, os professores titulares e os substitutos, para que, quando há ausência de professores, os substitutos deem continuidade nas atividades do currículo, seja por meio de tarefas propostas pelos próprios professores substituídos, seja por meio de atividades diversificadas, previamente planejadas.

EBD: também foi mencionado que não há muitas aulas vagas na escola. Os alunos relataram que raramente ficam sem aula, apenas quando há dispensa por falta de professor. Porém, o relato de uma aluna do 5º ano esclarece que:

“Quando falta professor a gente não vai embora porque aqui na escola colocam 5 ou 6 alunos em cada classe e aí a gente acaba assistindo aula em outras classes. Não é sempre que tem professor substituto”.(A7)

As entrevistas revelaram que, essa atitude da equipe gestora da escola, de distribuir os alunos nas demais classes quando há falta de professor, pode gerar descontinuidade pedagógica, pois os alunos podem estudar conteúdos já abordados ou, até mesmo, conteúdos que precisariam de pré-requisitos ainda não trabalhados em suas classes. Ademais, não se pode ignorar que cada classe apresenta perfis e ritmos diferentes de aprendizagem.

FR4. Distribuição de material escolar gratuito

De acordo com os alunos, no início do ano letivo, há na EAD, a distribuição de material escolar, gratuitamente (incluindo mochila escolar). Trata-se do material escolar básico, tal como lápis, borracha, caneta, lápis de cor, cadernos, régua, entre outros itens básicos. Essa ação foi considerada como um fator de alto desempenho. De acordo com uma aluna:

“Nessa escola os alunos recebem material completo no começo do ano, que já vem com estojo e bolsa. Com material escolar completo o aluno se sente mais motivado e se sai melhor nas provas.” (A4)

EBD: não se evidenciou a existência de distribuição de materiais escolares, gratuitamente, na EBD. Os alunos relataram que não é todo ano que há essa distribuição e, que às vezes, o material escolar é distribuído com muito atraso.

FG4. Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários

Na EAD, as entrevistas evidenciaram que os funcionários se esforçam para o bem-estar dos alunos. Os inspetores são dedicados e atenciosos, respeitam os alunos e sabem repreendê-los quando não cumprem as regras. Conforme aluno do 5º ano,

“Os funcionários não brigam com os alunos. Respeitando as regras, os alunos sempre tiram notas melhores. Por exemplo, os inspetores chegam até as classes e também orientam os alunos a se comportarem, o que melhora o respeito entre os alunos e a ordem da classe”. (A1)

Os funcionários são vistos como educadores, pois, conforme o relato de aluna, “[...] o inspetor de alunos também ensina o que é certo e o que é errado”. (A5)

EBD: ficou evidente uma visão positiva dos informantes, em relação ao trabalho desenvolvido pelos funcionários da escola. Porém, a gestora relatou que ainda enfrenta problemas, em relação ao comportamento de funcionários, que se distraem com celulares e equipamentos eletrônicos, prejudicando o trabalho que deve ser desenvolvido.

Diante desses elementos, pode-se fazer um quadro comparativo, entre a percepção dos entrevistados na EAD e a percepção dos entrevistados na EBD, apontando a situação dos fatores de alto desempenho na EBD, de acordo com as informações colhidas nas entrevistas semiestruturadas.

Quadro 13 – Situação dos fatores de alto desempenho na EBD

Dimensão no cenário escolar	Fatores de alto desempenho	Situação na EBD
Práticas Pedagógicas	Compromisso com o ensino e a aprendizagem	Parcialmente presente
	Reforço escolar adequado	Parcialmente presente
	Aulas de Educação Física	Parcialmente presente
	Formação continuada	Parcialmente presente
Gestão Escolar	Liderança do diretor	Não está presente
	Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno	Parcialmente presente
	Não haver aulas vagas	Parcialmente presente
	Bom trabalho dos funcionários	Parcialmente presente
Recursos Escolares	Boa Infraestrutura	Parcialmente presente
	Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade	Parcialmente presente
	Merenda escolar de boa qualidade	Parcialmente presente
	Professor Auxiliar	Não está presente
	Material escolar gratuito	Parcialmente presente
	Professores experientes	Parcialmente presente
Clima Escolar	Clima escolar harmonioso e disciplinado	Não está presente

Fonte: Pesquisa do autor.

Paradoxalmente, a maioria (80%) dos fatores de alto desempenho está parcialmente presente na EBD, ou seja, não se mostraram totalmente desconhecidos dos informantes. Apenas três fatores de alto desempenho (20%) não estão presentes e são totalmente alheios à realidade contextual da EBD. Diante dessa constatação podemos questionar: Por que a EBD tem dificuldade em avançar nos indicadores de desempenho, enquanto a EAD superou as metas estabelecidas pelo governo federal para o IDEB de 2007 a 2011?

Obviamente, quando consideramos toda a complexidade que envolve o processo educativo, seria pretensão imaginar que este estudo daria conta de responder a uma pergunta tão complexa. Contudo, nossa opinião é que as pistas para o sucesso da escola de alto desempenho devam estar relacionadas com os fatores de alto desempenho e, sobretudo, com as boas práticas escolares, um dos próximos subtítulos.

3.1.5. Discussão dos resultados do relatório de fatores de alto desempenho na escola de alta vulnerabilidade social

As listas dos principais fatores de alto desempenho, e dos fatores de alto desempenho de menor incidência discursiva, construídas a partir da percepção dos informantes, na escola localizada numa região de alta vulnerabilidade social, convergem para fatores já listados nesta pesquisa, apontados em duas importantes revisões de literatura, no caso Muijs (2003) e Franco e Bonamino (2005). Então, inicialmente, esses fatores serão comparados com os encontrados em Muijs (2003), específicos para escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (contexto ibero-americano), comparando-os com os fatores de alto desempenho identificados com as entrevistas semiestruturadas.

Quadro 14 – Comparativo entre os fatores de alto desempenho apontados em Muijs (2003) e os identificados na presente pesquisa

Fator de alto desempenho listado por Muijs (2003)	Evidência observada na escola pesquisada
Concentrar-se no ensino e na aprendizagem	FP1.
Envolver os pais	FG2.
Formação continuada	FP4.
Liderança eficaz	FG1.

Fonte: Pesquisa do autor.

Também se evidenciou que, muitos fatores de alto desempenho, identificados na pesquisa de campo, haviam sido listados na revisão de Franco e Bonamino (2005). O quadro seguinte ilustra essa situação, isto é, compara as evidências coletadas na escola de alto desempenho com o referido referencial teórico:

Quadro 15 – Comparativo entre os fatores de alto desempenho apontados em Franco e Bonamino (2005) e os identificados na presente pesquisa

Fator de Alto Desempenho listado por Franco e Bonamino (2005)	Evidência observada na escola
Recursos escolares	FR1, FR2, FR5, FR6.
Organização e gestão da escola	FG1, FG2.
Clima acadêmico	FP1.

Fonte: Pesquisa do autor.

A presente pesquisa reafirmou o que o estudo de Franco e Bonamino (2005) havia apontado, quanto aos recursos escolares, isto é, que apesar do fato de que, em países desenvolvidos, onde em geral as escolas já estão bem estruturadas fisicamente, os recursos escolares não sejam fatores de alto desempenho, no Brasil, eles ainda influenciam significativamente no desempenho escolar. Aponta-se que, na percepção dos informantes, a boa distribuição dos ambientes escolares no prédio, salas de aula bem arejadas, sala de Informática bem equipada e em funcionamento, a boa utilização da biblioteca e os materiais pedagógicos de boa qualidade são fundamentais para a conquista de elevado desempenho escolar.

O reforço escolar adequado, que é um fator de alto desempenho (CEARÁ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012), destacou-se, ainda, como um importante suporte para o acompanhamento do rendimento escolar, que considera-se ser uma característica inerente a outro fator de alto desempenho, o “compromisso com o ensino e a aprendizagem”. Veja:

“Para que o reforço seja oferecido para os alunos que realmente precisam, existe um acompanhamento do rendimento escolar feito regularmente. Com esse acompanhamento podemos identificar os alunos que avançaram e superaram suas dificuldades, os que ainda não avançaram, e dispensar alunos do reforço, para fazer novas indicações”. (P2)

Os alunos e os pais atribuíram significativa importância à merenda escolar de boa qualidade, que se consolidou como um fator de alto desempenho (FR2). A “Pesquisa de Boas Práticas 2011” (CEARÁ, 2001) já havia apontado a existência de

uma relação entre a merenda escolar de boa qualidade e o elevado desempenho escolar.

Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade (FR5), tais como o livro didático, livros paradidáticos, específicos para alunos com dificuldades de aprendizagem e os jogos pedagógicos, ou seja, materiais de apoio adequados para as dificuldades dos alunos, foram listados em pesquisas anteriores (RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; CARDELLI, ELLIOT, 2012), como sendo fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade sociais. Na presente pesquisa, os materiais didáticos diversificados e de boa qualidade reafirmaram-se como sendo um fator de alto desempenho.

Por questões metodológicas, incluímos a ausência de alagamentos ou enchentes, mencionada por informantes na EAD, no fator “boa infraestrutura” (FR1), da dimensão escolar “Recursos Escolares”, por entender-se que a localização da escola refere-se ao local de suas instalações físicas, ou seja, onde estão instalados todos os recursos escolares de que a instituição dispõe. Pesquisas anteriores (STOCO, ALMEIDA, 2011) já apontaram a importância desta característica, para escolas de alta vulnerabilidade, em relação ao desempenho acadêmico dos alunos. A presente pesquisa evidenciou que a ausência de alagamentos e enchentes é uma característica da infraestrutura escolar, de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, que contribui para a melhoria do rendimento escolar, pois, em escolas onde há riscos de enchentes e alagamentos (é o caso da EBD), os alunos não conseguem chegar à escola em períodos chuvosos, diminuindo a frequência e, conseqüentemente, o rendimento escolar dos alunos.

Quanto ao fator “professores experientes” (FR6), também há evidência em pesquisa anterior, que aponta a experiência profissional dos docentes como um fator de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (CARDELLI, ELLIOT, 2012). Contudo, é muito importante ressaltar que a presente pesquisa evidenciou, ainda, que além da experiência profissional, a situação funcional dos docentes, que no caso da escola pesquisada, são todos efetivos, pode contribuir com o rendimento escolar. Porém, devido ao fato de que, na EBD, todos os professores também são efetivos, optou-se por não considerar a característica funcional “professores efetivos”, como um fator de alto desempenho, pois se trata de uma característica comum, tanto à EAD, quanto à EBD.

O clima escolar harmonioso e disciplinado (FC1), mencionado por pelo menos um informante de cada categoria entrevistada, destacou-se como um dos principais fatores de alto desempenho. Os informantes mencionaram que, no contexto da EAD, imersa numa região de alta vulnerabilidade social, o clima escolar harmonioso e disciplinado, é o alicerce para o desenvolvimento eficaz de todas as atividades escolares. A Professora Miriam Abramovay, em sua pesquisa publicada pela UNESCO, intitulada “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas” (ABRAMOVAY, 2003), apontou que a diminuição da violência nas escolas e a construção de um clima harmonioso e saudável para a aprendizagem, contribuem para a melhoria do desempenho escolar, reafirmando a importância deste fator, para o desempenho dos estudantes. Ademais, há evidências científicas sólidas, de que o clima escolar harmonioso e disciplinado seja um fator de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (MUIJS, 2003, RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; FARIA, MADALOZZO, 2013).

Conforme apontou Escudero Muñoz (2009), há fatores e práticas escolares que podem ser considerados como fatores de alto desempenho e/ou como boas práticas escolares para determinadas escolas, em determinados contextos, e talvez não o for para outras. Nessa ótica, evidenciaram-se fatores de alto desempenho, específicos para a realidade da escola pesquisada, que poderão se configurar como tal para outras escolas, a saber:

- Aulas de Educação Física;
- Não há aulas vagas;
- Professor auxiliar;
- Distribuição de material escolar gratuito;

De acordo com os informantes, as aulas de Educação Física na EAD, preparam os alunos para serem pessoas mais saudáveis, além de ajudar o corpo e a mente com o ensino, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva. Conforme relatou um aluno, “Nas aulas de Educação Física eu consigo ter mais saúde, fico melhor pra aprender em todas as matérias” (A1). Nessa ótica, as aulas de Educação Física, que devem ser ministradas por professores com formação específica e acompanhadas pelo professor da classe, são percebidas como momentos diferenciados de aprendizagem, seja através de jogos, brincadeiras ou atividades desportivas.

Na EAD, o fator “não há aulas vagas” foi mencionado como de alto desempenho, categorizado na dimensão Gestão Escolar, por estar relacionado com a maneira na qual a equipe gestora lida com as faltas dos professores. Os relatos dos informantes apontaram que, quando não há aulas vagas, os alunos se sentem mais motivados a frequentar a escola. Os pais, por sua vez, sempre incentivam seus filhos a manterem uma boa assiduidade, pois sabem que todos os dias haverá professor para ministrar as aulas.

Um fator interessante, que a presente pesquisa evidenciou como um fator de alto desempenho é o “Professor Auxiliar”. As escolas e redes de ensino, cada vez mais, passam a contar com esse profissional, que, em geral, tem como função, apoiar o professor da classe durante as aulas, auxiliando-o na realização das atividades e tarefas pedagógicas. As redes particulares e as redes públicas de ensino estão começando a incorporar esse profissional em seus quadros. É o caso, por exemplo, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que desde o ano de 2007, conta com auxiliares para os professores de alfabetização (2º ano ou classes de recuperação), por meio do Programa Bolsa Alfabetização, que proporciona a participação de alunos do curso de Pedagogia na prática pedagógica de sala de aula, junto dos professores da rede pública estadual.

Em 2012, as escolas estaduais passaram a contar com a figura do professor-auxiliar (com contratação específica para esse fim), com a finalidade de oferecer suporte aos professores titulares no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em especial nas atividades de recuperação. Nas palavras do então secretário-adjunto da Secretaria Estadual de Educação, João Cardoso Palma Filho,

"O professor-auxiliar e os novos mecanismos de apoio escolar serão fundamentais no processo de recuperação de alunos com necessidade de reforço de aprendizagem. Desse modo, teremos condições de intervir de forma mais eficaz para melhorar o desenvolvimento dos nossos estudantes" (SEE, 2012, s/p)

Nessa ótica, acredita-se a figura do professor-auxiliar está ganhando concretude nas políticas educacionais. A pesquisa evidenciou que o trabalho desenvolvido por esse profissional, quando em sintonia com os objetivos educacionais da escola, é um fator de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.

Muitas análises podem ser feitas com os dados apresentados. Entretanto, concatenados com os objetivos e os limites da presente pesquisa, cumpre-nos registrar que, a análise dos dados evidenciou que, no contexto da EAD, os fatores escolares relacionados com as práticas pedagógicas foram os mais decisivos para o alto desempenho, nas escolas em regiões de alta vulnerabilidade social, seguidos dos recursos escolares, da gestão escolar e dos aspectos relacionados ao clima escolar.

3.2. Boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social

Esta fase da pesquisa teve como objetivo identificar as ações de intervenção no cenário escolar que contribuiriam direta ou indiretamente para que uma escola de alta vulnerabilidade social atingisse seus objetivos educacionais, melhorando seus resultados no IDEB, ou seja, identificar as boas práticas escolares, de acordo com a percepção dos informantes na escola de alta vulnerabilidade social.

Antes da apresentação das boas práticas escolares, identificadas na pesquisa, considera-se importante, destacar que:

Muitas das práticas identificadas nesta pesquisa, implantadas na escola de alto desempenho, na visão de importantes teóricos da educação, podem ser consideradas como parte das pedagogias tradicionais e/ou tecnicistas (SAVIANI, 1986), pautadas no domínio de habilidades e competências adequáveis ao mercado de trabalho e às exigências do sistema produtivo (KUENZER, 2005), direcionadas para “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBANEO, 1990, p. 29), e que, portanto, deveriam ser banidas da escola. (CEARÁ, 2011, p. 90)

Por isso, convém registrar que, as boas práticas escolares devem ser entendidas sem qualquer tipo de preconceito, pois revelam práticas que deram certo, em uma escola que se mostrou eficaz na aprendizagem de seus alunos. São práticas reais, identificadas a partir da percepção das pessoas que estão diretamente relacionadas com o dia a dia da escola. Nessa ótica, mesmo que algumas práticas possam parecer irrelevantes para determinados contextos, foram fundamentais para que a escola pesquisada conseguisse alcançar elevado desempenho no IDEB de 2011, bem como superar todas as metas propostas pelo governo federal para este indicador, do ano de 2007 ao ano de 2011.

Algumas das boas práticas escolares, identificadas na pesquisa, também foram mencionadas pelos informantes, como sendo fatores de alto desempenho. Tal situação reafirma que, em muitas situações, os fatores de alto desempenho também podem ser considerados como boas práticas escolares (CEARÁ, 2011, ESCUDERO MUÑOZ, 2009), na medida em que também são indutores de um elevado desempenho escolar.

Para estabelecerem-se quais boas práticas escolares foram consideradas as mais importantes, de acordo com os informantes, em termos de potencial para induzir um elevado desempenho escolar, realizou-se a tabulação dos dados, que foram analisados qualitativamente e estatisticamente. Como visto, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais na EAD, e, depois, comparados com as informações coletadas na EBD.

3.2.1. Boas práticas escolares: resultados das entrevistas semiestruturadas

As boas práticas escolares identificadas na escola estão identificadas na tabela 15, que fornece, ainda, a frequência discursiva de cada boa prática:

Tabela 15 – Boas práticas na escola de alto desempenho

Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD	Tci
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários		
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	4	1	4	3	4	16	5/5
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	5	1	4	1	2	13	5/5
Atividades de reforço bem estruturadas	4	1	2	2	2	11	5/5
Disciplina dos alunos	3	1	3	1	2	10	4/5
Trabalho em equipe	4	1	2	2		9	4/5
Assiduidade dos professores	2	1		3	2	8	4/5
Relações interpessoais de respeito	3	1			3	7	3/5
Atividades escolares que envolvem as famílias	2	1		2	1	6	4/5
Focar nas atividades de leitura e escrita	3	1	1			5	2/5
Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	2	1			1	4	3/5
Avaliações que simulam as provas oficiais	2		2			4	2/5
Aulas diversificadas	1	1	1			3	3/5
Ensino aprofundado			2	1		3	2/5
Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos				2		2	1/5

Fonte: Pesquisa do autor.

Como se observa, as entrevistas semiestruturadas na EAD evidenciaram um total de cento e uma boas práticas escolares, muitas das quais se repetiam, gerando assim quatorze diferentes boas práticas. A tabela 15 indica, por exemplo, que a boa prática “Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular” foi mencionada por quatro professores, um diretor, quatro alunos, três pais e quatro funcionários, ou seja, apresentou uma frequência discursiva igual a dezesseis (FqD = 16), tendo sido mencionada por um total de cinco categorias de informantes (Tci = 5).

Quando agrupadas, de acordo com a dimensão que ocupam no cenário escolar, as quatorze boas práticas identificadas nas entrevistas semiestruturadas na EAD desenham a tabela seguinte, na qual se atribuiu um código para cada boa prática, com a finalidade de facilitar a identificação dessas boas práticas no decorrer do texto. Então, a tabela 16 fornece o total de boas práticas, em cada dimensão do cenário escolar, com o respectivo percentual.

Tabela 16 – Categorização das boas práticas escolares de acordo com a dimensão no cenário escolar.

Dimensão no cenário escolar	Código	Boas práticas escolares	Total	Percentual
Práticas Pedagógicas	BPP1	Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	8	57,1%
	BPP2	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular		
	BPP3	Atividades de reforço bem estruturadas		
	BPP4	Avaliações que simulam as provas oficiais		
	BPP5	Assiduidade dos professores		
	BPP6	Focar nas atividades de leitura e escrita		
	BPP7	Aulas diversificadas		
	BPP8	Ensino aprofundado		
Gestão Escolar	BPG1	Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	4	28,6%
	BPG2	Trabalho em equipe		
	BPG3	Atividades escolares que envolvem as famílias		
	BPG4	Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos		
Clima Escolar	BPC1	Disciplina dos alunos	2	14,3%
	BPC2	Relações interpessoais de respeito		
Total			14	100%

Fonte: Pesquisa do autor.

Os dados da tabela permitem visualizar que, mais da metade das boas práticas identificadas na EAD estão relacionadas com as práticas pedagógicas (57,1%), que, quase um terço das boas práticas está relacionado com a gestão escolar (28,6%) e, que, as boas práticas escolares relacionadas com o clima escolar representaram 14,3% do total das boas práticas escolares mencionadas. Não foram mencionadas boas práticas relacionadas à dimensão recursos escolares.

Convém esclarecer que a identificação das boas práticas foi o resultado do cruzamento dos seguintes indicadores:

- a) Boas práticas identificadas nas entrevistas semiestruturadas na EAD;
- b) Boas práticas priorizadas no grupo focal com professores e um gestor, realizado na EAD;
- c) Boas práticas priorizadas no grupo focal com pais e alunos, realizado na EAD;
- d) Comparação das informações colhidas na EAD, com as fornecidas pelos informantes na EBD.

3.2.2. Boas práticas escolares: resultados dos grupos focais

Os grupos focais tiveram como objetivo, analisar conjuntamente, os resultados das entrevistas semiestruturadas, sendo que, cada grupo deveria identificar, consensualmente, as três melhores práticas, isto é, as mais relevantes, entre todas as mencionadas nas entrevistas. Para isso, foram realizados dois grupos focais. O primeiro, composto por integrantes do corpo docente (quatro professores e uma vice-diretora) evidenciou a situação retratada no quadro a seguir:

Quadro 16 – Grupo focal com a vice-diretora e professores: boas práticas escolares apontadas como as mais relevantes pelos informantes

Classificação	Boas práticas	Situação da escolha
1ª	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	Plenamente consensual
2ª	Trabalho em equipe	Plenamente consensual
3ª	Atividades de reforço bem estruturadas	Plenamente consensual

Fonte: Pesquisa do autor.

A principal justificativa para a escolha do trabalho pedagógico com foco na aprendizagem, e cumprimento do conteúdo curricular, como sendo a boa prática escolar mais relevante para o corpo docente, isto é, a que mais colabora com a conquista de elevados indicadores de desempenho, se deveu ao fato de que, por meio dela, os professores afirmaram que nunca desistem de nenhum aluno:

“Os professores nunca acham que determinados alunos sejam casos perdidos. Os professores esgotam todas as possibilidades para auxiliar os alunos.” (P2)

De acordo com relatos no grupo focal, os docentes sempre preparam atividades para a melhoria dos resultados acadêmicos, analisam o rendimento dos alunos e trocam informações, para a melhoria constante do ensino oferecido.

O trabalho em equipe, na percepção dos professores e da vice-diretora, foi a segunda boa prática mais relevante na escola, pois, por meio do trabalho em equipe, todos os servidores se envolvem em prol do desenvolvimento dos alunos, participando em conjunto das ações desenvolvidas na escola. De acordo com a vice-diretora, na EAD, “[...] determinado aluno não é considerado apenas como sendo de uma classe isoladamente, mas sim de toda a escola” (VD1).

As atividades de reforço bem estruturadas, foram consideradas, pelos professores e pela vice-diretora, como sendo a terceira boa prática mais relevante da escola, na medida em que, por meio dela, a equipe escolar sempre mantém atenção nos alunos com baixo rendimento, sempre minimizando os riscos de notas baixas e de baixo desempenho nas avaliações externas.

No segundo grupo focal na EAD, no qual participaram alunos e pais, a boa prática escolar considerada a mais relevante, foi o trabalho em equipe, conforme podemos verificar no quadro 17:

Quadro 17 – Grupo focal com alunos e pais: boas práticas escolares apontadas como as mais relevantes pelos informantes

Classificação	Boas práticas	Situação da escolha
1ª	Trabalho em equipe	Plenamente consensual
2ª	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	Plenamente consensual
3ª	Atividades de reforço bem estruturadas	Plenamente consensual

Fonte: Pesquisa do autor.

Na percepção dos alunos e dos pais, o trabalho em equipe auxilia os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem, pois, sempre que há um trabalho em equipe, todos se ajudam mutuamente. Portanto, enquanto o conceito de trabalho em equipe, destacado pelo corpo docente, esteve bastante relacionado com o sentido de “equipe escolar”, como sendo um grupo de servidores trabalhando em prol de um mesmo objetivo, o grupo focal com os alunos e pais revelaram uma percepção mais ampla desse conceito, na medida em que o trabalho em equipe foi considerado como sendo as ações desenvolvidas, vividas ou praticadas, por todos os envolvidos no processo educativo, isto é, quando há trabalho em equipe, “(...) uns ajudam os outros, quem sabe ajuda quem não sabe e, no final, todo mundo pode aprender” (A3).

Para os alunos e os pais, a segunda mais relevante boa prática da EAD é o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, pois, por meio dele, os alunos são bem preparados para todas as provas, e, quando deixam o 5º ano, estão prontos e seguros para prosseguir nos estudos.

Assim como nas entrevistas semiestruturadas, no momento do grupo focal, foi muito destacado pelos alunos, o fato de que, os professores da EAD, além de cumprirem com os conteúdos programáticos, nunca se restringem a ensinar apenas o que está no livro didático, ou seja, complementam os conteúdos com atividades extras. Os alunos reafirmaram que os professores aprofundam os conteúdos com atividades contextualizadas, pois, muitas vezes, os conteúdos são apresentados no livro didático, de uma forma superficial e desconexa da realidade da escola.

A escolha das atividades de reforço bem estruturadas, como sendo a terceira boa prática escolar mais relevante, foi justificada pelos alunos e pais, pelo fato de que, na percepção desses informantes, os professores sempre incentivam a aprendizagem e estão preocupados com o sucesso de todos, seja durante as aulas regulares, seja durante as aulas de reforço. Nessa ótica, as aulas de reforço foram consideradas um momento de fundamental importância, para que os alunos com dificuldades possam tirar suas dúvidas, e aprender os conteúdos que não assimilaram durante as aulas.

Dessa forma, quando comparamos os dados dos grupos focais, percebemos que as boas práticas escolares apontadas como as mais importantes, em ambos os grupos, estão em sintonia, havendo apenas discordância quanto a ordem de relevância entre a primeira e a segunda mais importante para cada grupo focal, pois,

como se pode verificar, para o corpo docente, o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular é a boa prática escolar mais relevante, enquanto que, para os alunos e pais, o trabalho em equipe é a mais relevante.

Diante dos resultados da tabela 15, que apresenta a frequência discursiva de cada boa prática, dos resultados dos grupos focais, e, ainda, em sintonia com os aspectos metodológicos assumidos no presente trabalho, serão apresentados dois relatórios:

- a) Boas práticas escolares com elevada incidência discursiva;
- b) Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva.

3.2.3. Boas práticas escolares com elevada incidência discursiva

Para selecionar as principais boas práticas, ou seja, as boas práticas escolares com elevada incidência discursiva, foram utilizados os seguintes critérios:

- a) Boas práticas presentes na frequência discursiva de pelo menos quatro, das cinco categorias de informantes (4/5 ou 5/5);
- b) As boas práticas escolares indicadas como as mais relevantes, nos grupos focais com o corpo docente, e com os alunos e pais;

Nessa ótica, o cruzamento das informações permitiu a construção da tabela 17, que apresenta, na primeira coluna, as principais boas práticas:

Tabela 17 – Principais boas práticas identificadas numa escola de alta vulnerabilidade social, da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos

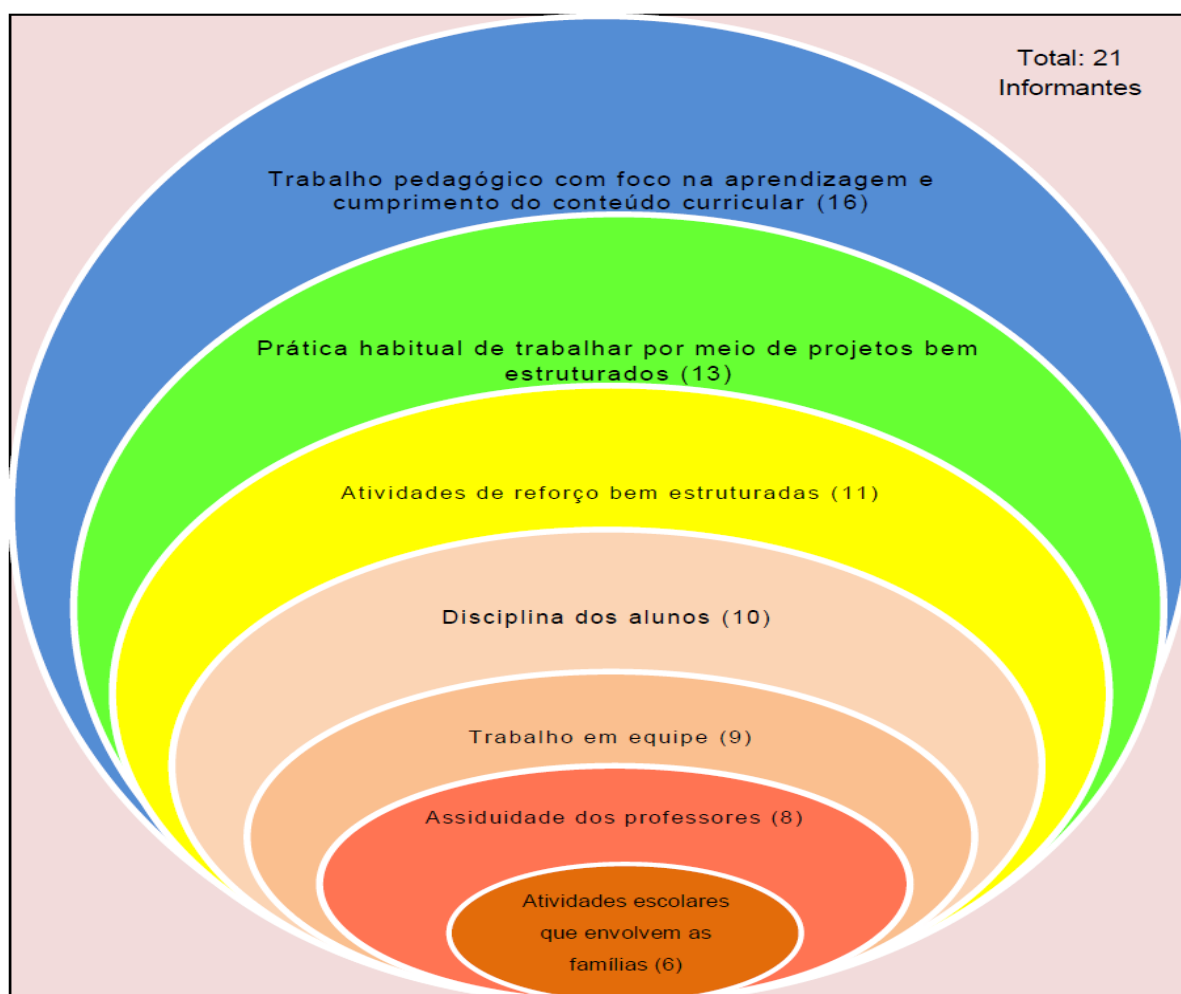
Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD	Classificação
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários		
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	4	1	4	3	4	16	1 ^a
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	5	1	4	1	2	13	2 ^a
Atividades de reforço bem estruturadas	4	1	2	2	2	11	3 ^a
Disciplina dos alunos	3	1	3	1	2	10	4 ^a
Trabalho em equipe	4	1	2	2		9	5 ^a
Assiduidade dos professores	2	1		3	2	8	6 ^a
Atividades escolares que envolvem as famílias	2	1		2	1	6	7 ^a

Fonte: Pesquisa do autor.

A tabela 17 indica, por exemplo, que o trabalho em equipe foi a 5ª mais relevante boa prática, da escola de alta vulnerabilidade social, tendo sido mencionada por quatro professores, um diretor, dois alunos e dois pais, obtendo uma frequência discursiva igual a nove (FqD = 9).

Assim como foi feito com os principais fatores de alto desempenho, as principais boas práticas serão apresentadas por meio do gráfico 6, que indica o número de informantes (frequência discursiva) de cada uma das principais boas práticas, dentre um universo de vinte e um informantes. Como se pode observar, das três boas práticas indicadas como as mais relevantes nos grupos focais, duas delas (BPP1 e BPP2), foram as que apresentaram as maiores frequências discursivas nas entrevistas semiestruturadas.

Gráfico 6 – Boas práticas escolares com elevada incidência discursiva, mencionados por pelo menos quatro tipos de informantes na escola de alta vulnerabilidade social.



Fonte: Pesquisa do autor.

No gráfico observa-se, por exemplo, que dos vinte e um informantes, dezesseis mencionaram o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, que, dessa forma, se mostrou como sendo a mais relevante boa prática, para os informantes da escola de alta vulnerabilidade social.

3.2.4. Descrição das boas práticas escolares com elevada incidência discursiva

Será apresentada a descrição das principais boas práticas, de acordo com o que predominantemente os informantes mostraram entender, sobre as boas práticas por eles mencionadas, isto é, a caracterização das boas práticas escolares com elevada incidência discursiva, de acordo com a percepção dos informantes da EAD, conforme a ordem de relevância listada na tabela 17, comparando-se as informações com a realidade contextual evidenciada pelas entrevistas semiestruturadas na EBD.

BPP2. Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular

Esta boa prática refere-se a uma “atitude responsável”, diante da necessidade de se ensinar o máximo de conteúdos possível, a todos os alunos. De acordo com os informantes, todas as atividades escolares são pautadas em favorecer o ensino dos conteúdos do currículo, ou seja, sempre há uma preocupação constante, com o cumprimento do currículo proposto. Não se perde tempo com atividades que não tenham vinculação expressa com o currículo escolar. Os alunos reconhecem o compromisso dos seus professores para com a aprendizagem, pois relataram que os professores nunca desistem de ensinar, e sempre buscam estratégias, para que todos os alunos consigam aprender.

EBD: essa boa prática não se evidencia plenamente na EBD, pois:

“Observa-se que alguns professores não possuem uma postura inteiramente compromissada, não vestem tanto a camisa da escola. É certo que seja uma minoria, mas se dois ou três professores agem assim, muitos alunos acabam perdendo oportunidades de aprender.” (P8)

Além disso, os informantes relataram que:

“Estudamos o que está no livro didático. O professor traz outras coisas pra gente, às vezes passa na lousa e às vezes traz mais material, mas tem sempre aluno que faz bagunça e não quer saber.” (A7)

BPP1. Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados

Na EAD, há uma prática habitual de se desenvolver inúmeros projetos pedagógicos, sempre relacionados com os conteúdos curriculares. São projetos que, em geral, envolvem um grande número de pessoas da comunidade escolar, no decorrer do ano letivo. Os conteúdos curriculares são abordados de forma diversificada e contextualizada. Nesse sentido, os projetos pedagógicos são encarados, pela equipe escolar, como um momento ímpar, nos processos de ensino e de aprendizagem. Concretamente, na EAD, foram mencionados, durante as entrevistas semiestruturadas, os seguintes projetos em andamento:

- a) Combate às drogas: desenvolvido por meio da distribuição de livros e cartilhas, os professores incentivam a leitura e, conjuntamente, desenvolvem um trabalho de prevenção às drogas, especialmente importante, se quando considerado que a escola está localizada numa região de alta vulnerabilidade social.
- b) Cantinho da Leitura: este projeto tem como característica, a criação de um espaço, durante as aulas, em que o professor oferece livros para os alunos, evitando conversas paralelas e indisciplina na classe. De acordo com os professores, os alunos de fato leem os livros oferecidos, que, no caso dos alunos com mais dificuldades, são específicos para as suas necessidades;
- c) Palavra Cantada: em determinados dias da semana, o coordenador pedagógico desenvolve uma atividade de leitura “cantada” nas salas de aulas, envolvendo alunos e professores. Os entrevistados relataram que esse projeto melhora a atenção dos alunos durante as aulas;
- d) Recreio Legal: projeto relatado por alunos, que disseram tratar-se de “[...] tempo para conversar e se divertir durante os intervalos, em que podemos utilizar brinquedos” (A3). De acordo com a percepção dos alunos, as brincadeiras realizadas nesse projeto ajudam a “aprender mais”, pois tornam o espaço escolar mais agradável e atrativo;
- e) Jogos e Brincadeiras em Sala de Aula: é um projeto desenvolvido pelos professores, em todas as classes da escola. Nele, os docentes montam equipes de alunos, para competir em sala de aula, por meio de perguntas que

envolvem os conteúdos curriculares. Essas gincanas pedagógicas, além de auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, melhoram a disciplina na escola;

- f) Projeto Leitura: tem por objetivo, lidar com a falta de hábito de leitura dos alunos, bem como, com problemas de escrita. Diariamente, os professores leem histórias, de diferentes gêneros, para os alunos em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma atividade institucionalizada na escola, por meio de um projeto permanente.
- g) Projeto Meio Ambiente: Com esse projeto, os alunos desenvolvem atividades que visam conscientizar sobre os problemas ambientais. Foi relatado que, metodologicamente, é trabalhado com os alunos, um tema diferente a cada mês (água, energia, desmatamento, poluição, entre outros), os quais são previamente planejados e estruturados nas reuniões pedagógicas;
- h) Projetos Sociais: são projetos que focam o ensino de valores e a formação cidadã dos alunos. Concretamente, por meio deste projeto, os alunos estudam notícias de rádio, TV e jornal, que abordam problemas sociais do momento, e que também estão presentes no contexto da comunidade em que a escola está inserida.
- i) Merenda assistida: É um projeto desenvolvido pela escola, durante o horário do intervalo (recreio), em que os funcionários acompanham a hora da merenda, ensinando aos alunos, hábitos de higiene e de combate ao desperdício.

EBD: os informantes demonstraram não entender, o hábito de trabalhar por meio de projetos, como sendo uma boa prática na EBD. Os alunos alegaram que a escola desenvolve projetos durante o ano, mas que poderia realizar muitos outros, tais como campeonatos de leitura e gincanas de matemática. Dessa forma, evidencia-se que, essa boa prática, não está plenamente presente na EBD.

BPP3. Atividades de reforço bem estruturadas

Também considerado como um fator de alto desempenho durante as entrevistas semiestruturadas, as atividades de reforço bem estruturadas, foram consideradas ainda como sendo boas práticas. A sistemática de realização dessas atividades, na percepção dos entrevistados, foi considerada muito positiva, principalmente em termos de recuperação da aprendizagem.

Observa-se uma grande expectativa, em relação aos resultados concretos das atividades de reforço, na EAD. Além disso, o reforço é vivido na escola, sem preconceitos, isto é, todos encaram com muita naturalidade a necessidade de participação no reforço, pois entendem que esta é uma atividade da escola, que objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o rendimento escolar.

O quadro 18 apresenta, concretamente, as principais justificativas oferecidas pelos informantes, no que se refere aos motivos da caracterização das atividades de reforço, como sendo uma boa prática, na escola de alta vulnerabilidade social.

Quadro 18 – Características das atividades de reforço na escola de alta vulnerabilidade social, que justificam sua caracterização como boa prática

Categoria de sujeitos	Justificativas
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Número reduzido de alunos por turma (5 a 8 alunos, no máximo). • Foco nas atividades de leitura e escrita. • Atividades matemáticas desenvolvidas com auxílio de jogos pedagógicos. • Atenção para as dificuldades específicas de cada aluno. • Aulas diversificadas, com a utilização de materiais pedagógicos específicos, como jogos, programas computacionais na sala de informática e atividades lúdicas. • Nivelamento do rendimento escolar das turmas.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos com dificuldade conseguem aprender no reforço. • Depois do reforço os alunos tiram melhores notas. • No reforço os professores atendem poucos alunos de cada vez.
Diretor	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento antecipado das ações de reforço. • Professores envolvidos e trabalhando em equipe. • Acompanhamento constante do rendimento escolar dos alunos que frequentam o reforço. • Reforço recupera os alunos com menor rendimento, fazendo com que esses alunos consigam melhorar o desempenho.
Funcionários	<ul style="list-style-type: none"> • Professores que explicam com muita atenção para os alunos. • Alunos frequentam o reforço.
Pais de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre tem aula de reforço no horário previsto. • Os alunos são motivados a participar do reforço, pois sabem que suas notas melhoram caso não faltem nas aulas de reforço.

Fonte: Pesquisa do autor.

EBD: as atividades de reforço não foram entendidas como uma boa prática pelos informantes na EBD. A principal justificativa para isso, foi o baixo índice de frequência dos alunos nas aulas de reforço. Os professores relataram que, apesar de convocados, muitos alunos não comparecem nas aulas. Além disso, os

professores alegaram que, muitos colegas, possuem uma baixa carga horária de trabalho (30 horas semanais), não havendo tempo suficiente para desenvolver atividades de reforço bem estruturadas.

BPC1. Disciplina dos alunos

Um dos pontos fortes no cotidiano da EAD é a disciplina dos alunos. Os informantes mencionaram a disciplina dos alunos, como sendo uma das principais boas práticas escolares, pois, de acordo com os mesmos, a disciplina privilegia o sucesso de todas as atividades escolares, que transcorrem com mais eficácia, em função da escola contar com um ambiente onde os alunos são disciplinados. Foi perceptível que não se trata de uma disciplina militarizada, em que todos os alunos cumprem as ordens por medo. Trata-se, pois, de uma disciplina traduzida em um comportamento de crianças pré-dispostas a aprender, e adultos determinados a ensinar, o que permite com que as atividades escolares sejam desenvolvidas com eficiência e eficácia.

EBD: alunos e os professores relataram que, é muito pequeno o percentual de alunos disciplinados, sendo que a maioria, ainda não demonstra um comportamento adequado. A gestora confirmou que há casos de alunos indisciplinados na escola, o que acaba prejudicando o processo de ensino. Então, diante das evidências mencionadas pelos informantes, concluímos que a disciplina dos alunos não é uma boa prática presente na EBD.

BPG2. Trabalho em equipe

Para os informantes da EAD, esta boa prática se concretiza no fato de que, na instituição, todos trabalham juntos, em prol de um objetivo comum, que, no caso, é a melhoria constante dos indicadores de desempenho. Conforme visto anteriormente, o sentido de trabalho em equipe, demonstrado por parte dos servidores da escola, está relacionado com o conceito de equipe escolar, definida como sendo todos os servidores que trabalham na escola. No entanto, na percepção dos alunos e dos pais, o conceito de trabalho em equipe mostrou-se mais amplo, pois os mesmos mencionaram que, na EAD, além dos professores, do diretor e dos funcionários sempre incentivar e ajudar os alunos, os pais e os próprios alunos se ajudam mutuamente, para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

EBD: de acordo com a vice-diretora, na EBD, o “espírito” de trabalho em equipe está sendo construído. Porém, os professores mencionaram que, alguns colegas, ainda são bastante “resistentes” às propostas da equipe gestora. Não houve evidência de que o trabalho em equipe seja uma boa prática, plenamente implantada na escola. Nessa mesma direção, os alunos relataram que não é habitual uns ajudarem os outros, nas tarefas e deveres escolares, o que reafirma que o trabalho em equipe não é uma prática, presente na EBD.

BPP5. Assiduidade dos professores

Os informantes mencionaram que a assiduidade dos professores configura-se como uma boa prática escolar, na escola de alta vulnerabilidade social. Foi relato que o índice de faltas de professores na EAD é muito baixo e, ainda, que mesmo quando há falta, a equipe gestora da escola sempre providencia um substituto, que dá continuidade ao conteúdo que está sendo trabalhado. Na opinião de uma mãe, como não há falta de professores “[...] os alunos sempre estão animados pra ir à escola e sabem que se faltar perde matéria” (PA3).

EBD: na escola EBD, os alunos afirmaram que os professores costumam faltam, mas que não há exageros. Porém, foi relatado que nem sempre a escola consegue substituto. Nessas situações, para que os alunos não fiquem sem aula, eles são distribuídos nas demais classes da mesma série. Nessa ótica, não podemos afirmar que essa boa prática esteja plenamente presente na EBD.

BPG3. Atividades escolares que envolvem as famílias

De acordo com os informantes da EAD, essa boa prática aproxima os pais da vida escolar dos seus filhos, pois, os professores oferecem atividades (tarefas de casa), específicas para pais e filhos fazerem juntos.

Ainda sobre as relações estabelecidas entre a equipe escolar e as famílias, os pais relataram que os gestores da escola, habitualmente, os informam sobre muitas coisas do dia a dia escolar. Não se trata de informações passadas nas reuniões escolares, mas sim de um diálogo constante, estabelecido entre os gestores e os pais, que se sentem informados sobre o que acontece na escola.

EBD: os professores relataram que são passadas atividades para os alunos fazerem com seus pais, mas que, como o índice de participação dos pais nas reuniões escolares é muito baixo (em torno de 30 a 40% de pais comparecem nas reuniões),

não é possível afirmar que essa boa prática esteja presente na EBD. Da mesma forma, ficou evidente que, na EBD, não há uma comunicação efetiva, entre os pais e a equipe escolar, tal como se observa na EAD.

3.2.5. Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva

As boas práticas, mencionadas por até três, dentre as cinco categorias de informantes (1/5, 2/5 e 3/5), e que não foram indicadas nos grupos focais, também não poderiam ser desprezadas, sob pena de comprometer os resultados da pesquisa. Nessa ótica, foram denominadas boas práticas com reduzida incidência discursiva, e estão reunidas na tabela 18:

Tabela 18 – Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva, identificadas numa escola de alta vulnerabilidade social da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos.

Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD
	Docentes	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários	
Relações interpessoais de respeito	3	1			3	7
Focar nas atividades de leitura e escrita	3	1	1			5
Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	2	1			1	4
Avaliações que simulam as provas oficiais	2		2			4
Aulas diversificadas	1	1	1			3
Ensino aprofundado			2	1		3
Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos				2		2

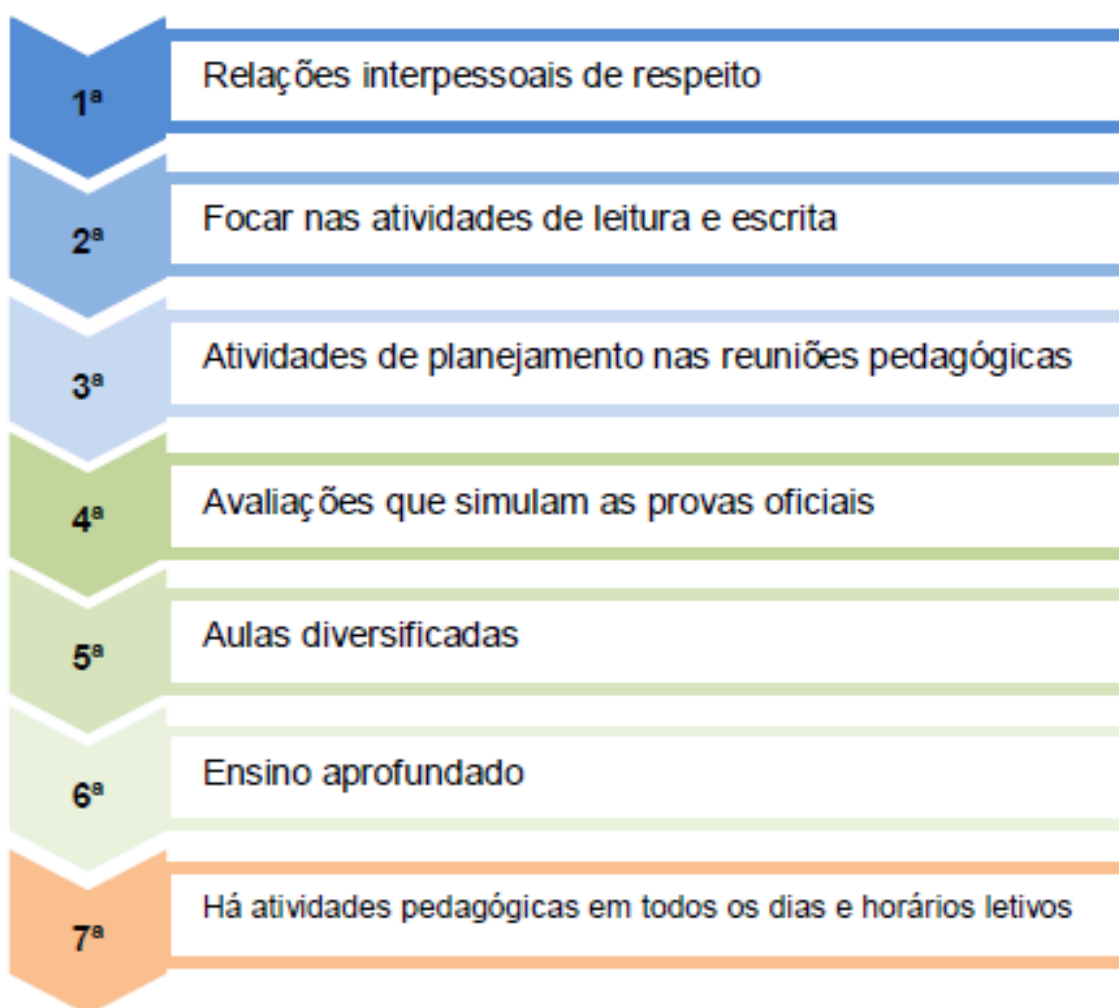
Fonte: Pesquisa do autor.

A tabela 18 informa, por exemplo, que, das boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva, as “relações interpessoais de respeito”, foi mencionada por três professores, um diretor e três funcionários, isto é, apresentou a maior frequência discursiva igual a sete (FqD = 7), e, o hábito de realizar avaliações que simulam as provas oficiais, tais como SAEB/Prova Brasil ou SARESP foi uma

boa prática mencionada por dois professores e dois alunos, isto é, teve uma frequência discursiva igual a quatro (FdD = 4).

Nessa ótica, pode-se estabelecer uma hierarquização das boas práticas escolares de menor incidência discursiva, de acordo com a relevância atribuída pelos informantes, na EAD, da maior para a menor frequência discursiva.

Gráfico 7 – Classificação das boas práticas escolares de menor incidência discursiva de acordo com a relevância atribuída pelos informantes na EAD



Fonte: Pesquisa do autor.

Na sequência, será apresentada a descrição das boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva, de acordo com a percepção dos informantes da EAD, comparando-se com o que foi relatado pelos informantes, nas entrevistas semiestruturadas realizadas na EBD.

3.2.6. Descrição das boas práticas com reduzida incidência discursiva

Antes de iniciar a descrição das boas práticas com reduzida incidência discursiva, considera-se importante destacar que, ao contrário do que se presenciou na EAD, onde haviam pessoas empolgadas e motivadas, satisfeitas com os resultados que a escola apresentou nas avaliações externas, na EBD, os informantes mostraram-se desmotivados e apreensivos com os resultados do rendimento escolar, e, ainda, não demonstraram expressiva preocupação com os resultados das avaliações em larga escala, ou seja, ao contrário do que foi observado na EAD, não foi possível identificar, no dia das entrevistas, um clima escolar positivo e altas expectativas quanto a aprendizagem dos alunos, na EBD.

BPC2. Relações interpessoais de respeito

Uma boa prática mencionada nas entrevistas semiestruturadas, as relações interpessoais de respeito, é traduzida, concretamente, no tratamento respeitoso entre as pessoas que participam do processo educativo, na EAD. As brigas e as discussões entre alunos, professores, gestores, funcionários ou pais são muito raras, praticamente não existem. As divergências naturais da convivência humana são resolvidas através de diálogo, sempre com respeito às pessoas e às regras da escola. Há um fluxo constante de informações e auxílio mútuo.

Na EAD, os gestores se interessam pelos assuntos relativos às salas de aulas e, da mesma forma, os professores estão sempre interessados nos assuntos relacionados à gestão da escola, sem com isso haver desentendimentos entre as partes. Os assuntos inerentes ao dia a dia escolar são discutidos abertamente, sem intrigas ou estrelismos, isto é, as pessoas se respeitam mutuamente, inclusive quando há pontos de divergência.

EBD: durante as entrevistas na EBD, houve relato de professores, sobre casos de discussões e brigas de alunos em sala de aula, bem como, alunos que relataram que, determinados professores, quando estão ministrando aula, ficam muito nervosos com a indisciplina em sala de aula, e “perdem a paciência”, gritando com os alunos. Há, por parte dos professores, “[...] uma insatisfação que às vezes parece não ter fundamento, pois os gestores se esforçam para estabelecer uma boa comunicação, mas alguns poucos professores não correspondem” (P9). Nessa ótica, apesar de integrantes da equipe escolar da EBD tentar construir um ambiente de respeito, não houve evidências que permitisse afirmar que essa boa prática esteja plenamente presente naquela realidade contextual.

BPP6. Focar nas atividades de leitura e escrita

Na EAD, há esforços permanentes, por parte da equipe escolar, em focar as atividades na leitura e na escrita. Houve relato de professor que considera essa uma boa prática escolar, pois, considera que, com alunos bem preparados na leitura e na escrita, o ensino de todos os outros conteúdos fica favorecido. É uma boa prática muito próxima de outra, o trabalho com projetos da EAD, mas que está presente na rotina das atividades pedagógicas da escola, ou seja, vai além do espaço preenchido pelos projetos, o que motivou a também qualificá-la como uma boa prática escolar.

EBD: apesar dos professores mencionarem que são desenvolvidas atividades de leitura e escrita na escola, afirmaram que não existe um foco específico em atividades de leitura e escrita, ou seja, não se trata de uma prática escolar adotada por toda a equipe de professores e, portanto, não é uma boa prática plenamente presente na EBD.

BPG1. Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas

As atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas são entendidas como boas práticas escolares pelo fato de que, nesses momentos, são tratadas ações e traçadas estratégias, que objetivam a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, nas reuniões de planejamento e nas reuniões semanais de HTPC, os resultados do rendimento escolar são discutidos, para que sejam intensificadas as atividades com conteúdos curriculares considerados prioritários, objetivando a melhoria do desempenho escolar.

EBD: essa boa prática não está presente na EBD, pois, apesar de haver reunião de planejamento no início do ano, bem como reuniões pedagógicas de HTPC semanalmente, os professores mencionaram que esses momentos são muito utilizados para recados e avisos administrativos em geral, perdendo-se o foco das questões pedagógicas.

BPP4. Avaliações que simulam as provas oficiais

É uma prática habitual adotada pela equipe escolar, na qual as avaliações bimestrais são preparadas nos moldes das avaliações externas (tipo SAEB/Prova Brasil ou SARESP). De acordo com os informantes, não há intenção de treinar alunos com essa prática, mas sim de deixá-los cientes de que precisam adquirir

conhecimentos básicos, para prosseguir nos estudos, bem como prepará-los para que possam lidar com o “estilo” das avaliações externas.

EBD: não é uma prática da EBD, planejar suas avaliações regulares nos moldes das avaliações externas. Os relatos dos informantes deixaram claro que, no contexto da EBD, essa boa prática não está presente.

BPP7. Aulas diversificadas

As aulas diversificadas da EAD são caracterizadas pela utilização de espaços diversificados (sala de informática, pátio, biblioteca), para a realização de determinadas aulas. Também são utilizados materiais diversificados, tais como jogos pedagógicos, programas computacionais, novas tecnologias em sala de aula e atividades lúdicas, como, por exemplo, gincanas pedagógicas, tanto nas aulas regulares quanto nas atividades de reforço. Essas ações da escola foram consideradas como sendo boas práticas escolares, tanto por alunos quanto por professores.

EBD: não foi possível evidenciar a realização dessa boa prática na EBD. A justificativa, por parte dos professores, foi a falta de material pedagógico para essa finalidade, pois, de acordo com os docentes, até existe preocupação com a oferta dessas aulas, mas que, a única forma de oferecê-las seria, se o próprio professor disponibilizasse materiais particulares para essa finalidade, pois há carência de materiais diversificados na escola.

BPP8. Ensino aprofundado

Na EAD, essa boa prática se concretiza no fato de que, professores, durante as aulas, não ensinam apenas o que está previsto nos livros didáticos, ou seja, além de cumprir com o conteúdo curricular programado e com as atividades do livro didático, enriquecem o currículo com outras atividades, aprofundando o estudo dos conteúdos com atividades complementares. São atividades instigantes, que estimulam os alunos a pesquisar e a estabelecer relações interdisciplinares com os conteúdos curriculares.

EBD: na EBD não foi possível evidenciar essa boa prática. O relato da aluna do 5º ano retrata essa situação:

“Estudamos o que está no livro didático. Às vezes o professor traz outras coisas pra gente. Aí ele passa na lousa, mas tem aluno que faz tanta bagunça e não quer saber de nada que acaba atrapalhando os outros.” (A7)

BPG4. Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos

Para os informantes da EAD, o fato de sempre haver aulas, e nunca se “dispensar” dos alunos nos dias letivos e horários letivos, nem mesmo nos dias de reuniões de pais, por exemplo, configura-se como uma boa prática escolar, pois, “se a escola dispensa os alunos, mesmo em dias de reunião, os alunos ficam desmotivados e querem faltar outros dias” (PA3).

Nessa ótica, a atitude da equipe escolar, de manter regularidade nas atividades escolares, não dispensando os alunos em nenhum dia letivo no decorrer do ano, foi considerada pelos informantes, uma boa prática escolar na EAD, que está localizada em uma região de alta vulnerabilidade social.

EBD: não houve relato de que a escola “dispense” os alunos em dias letivos. Contudo, o fato da escola estar localizada em uma região onde há risco de enchentes e alagamentos, por vezes interrompe as atividades pedagógicas, em especial nos períodos de muita chuva, pois conforme relatou a gestora, “... quando chove muito, os alunos ficam impedidos de chegar até a escola e acabam perdendo aula” (VD2). Dessa forma, não foi possível evidenciar que essa boa prática esteja presente na realidade contextual da EBD.

3.3. Discussão dos resultados do relatório das boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social

A descrição do relatório das boas práticas escolares revela que, na escola de alta vulnerabilidade social, não existe um eixo norteador das boas práticas, mas sim uma gama de ações que, em conjunto, mapeiam o sucesso da escola. A equipe escolar desenvolve um conjunto de boas práticas, que amplia as oportunidades educacionais de seus alunos, por meio das práticas pedagógicas, dos projetos, de planejamento pedagógico, de trabalho em equipe, de envolvimento com as famílias e da valorização da disciplina dos alunos e relações interpessoais de respeito.

O Quadro 19 indica que nenhuma boa prática, identificada na EAD, está plenamente presente na EBD.

Quadro 19 – Comparativo da situação das boas práticas escolares identificadas numa escola de alta vulnerabilidade social e sua situação na realidade contextual da EBD.

Dimensão do cenário escolar	Boas práticas escolares identificadas na escola de alta vulnerabilidade social	Situação no EBD
Práticas Pedagógicas	Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	Parcialmente presente
	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	Parcialmente presente
	Atividades de reforço bem estruturadas	Não está presente
	Avaliações como simulados das provas oficiais	Não está presente
	Assiduidade dos professores	Parcialmente presente
	Focar nas atividades de leitura e escrita	Não está presente
	Aulas diversificadas	Não está presente
Gestão Escolar	Ensino aprofundado	Não está presente
	Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	Parcialmente presente
	Trabalho em equipe	Não está presente
	Atividades escolares que envolvem as famílias	Não está presente
Clima Escolar	Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos	Parcialmente presente
	Disciplina dos alunos	Não está presente
	Relações interpessoais de respeito	Parcialmente presente

Fonte: Pesquisa do autor.

A indicação “parcialmente presente”, significa que os informantes da EBD até reconhecem a prática mencionada, que está presente na EAD, como potencialmente capaz de induzir melhorias no desempenho escolar, porém, relatam que, ainda que hajam algumas tentativas isoladas de implantação dessas ações na EBD, a boa prática não faz parte da sua realidade contextual.

Para melhor expressarmos as minúcias dos resultados da presente pesquisa, sobre as boas práticas escolares identificadas, buscou-se amparo no referencial teórico utilizado, balizado por publicações predominantemente ibero-americanas (MUIJS, 2003; ABRAMOVAY, 2003; RACZYNSKI, MUNÓZ, 2006; UNICEF, MEC, 2006; UNICEF, MEC, 2008; UNICEF, 2010; CEARÁ, 2011; RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012; OCDE, 2012; FARIA, MADALAZZO, 2013). Nessa ótica, as principais boas práticas identificadas na EAD, que está localizada numa região de alta vulnerabilidade social, estão identificadas no

quadro a seguir, que indica publicações anteriores, que apontaram essas boas práticas, como indutoras de um elevado desempenho escolar:

Quadro 20 – Comparativo entre as boas práticas escolares identificadas na escola de alta vulnerabilidade social e as evidências científicas encontradas em publicações científicas.

Boa prática observada	Publicação científica que também já havia evidenciado a boa prática
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	MUIJS, 2003, CEARÁ, 2011.
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; CEARÁ, 2011, CARDELLI, ELLIOT, 2012.
Atividades de reforço bem estruturadas	MUIJS, 2003; CEARÁ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012.
Disciplina dos alunos	CEARÁ, 2011; RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011; FARIA, MADALOZZO, 2013.
Trabalho em equipe	RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011; CEARÁ, 2011.
Assiduidade dos professores	CEARÁ, 2011.
Atividades escolares que envolvem as famílias	MUIJS, 2003; RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; CEARÁ, 2011; UNICEF, MEC, 2008; CARDELLI, ELLIOT, 2012; OCDE, 2012; FARIA, MADALOZZO, 2013.

Fonte: Pesquisa do autor.

Muitas das boas práticas escolares, as quais apresentaram reduzida incidência discursiva, mas que, sem dúvida, foram importantes para a conquista dos elevados resultados que a escola de alta vulnerabilidade social obteve no IDEB de 2011, também encontram amparo na literatura científica. É o caso, por exemplo, da boa prática denominada “aulas diversificadas”, apontada por pesquisas anteriores, como sendo uma alternativa no combate da tradicional “educação bancária” (FREIRE, 2007), na medida em que não se evidencia, na EAD, a existência de:

“[...] aulas desestimulantes, monótonas e altamente conteudistas, ministradas de uma forma vertical, na qual o professor exerce o papel ativo de detentor do conhecimento, primando pela oralidade e aulas expositivas, e os alunos adotam uma atitude passiva, na condição de meros receptores, que ouvem, copiam e memorizam”. (CEARÁ, 2011, p. 106)

Ao contrário do que o senso comum possa induzir, dado o contexto socioeconômico desfavorecido da comunidade escolar, na escola de alta vulnerabilidade social pesquisada, alunos e professores são os protagonistas dos

processos de ensino e aprendizagem, e toda a comunidade escolar é protagonista do sucesso da escola. Com planejamento pedagógico e trabalho em equipe, as aulas diversificadas potencializam os resultados dos projetos escolares e, conseqüentemente, do desempenho dos alunos.

A realização de provas que simulam os exames oficiais foi apontada como uma boa prática escolar, presente na EAD. O mesmo ocorreu com as atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas. São boas práticas que encontram amparo em pesquisas anteriores, específicas sobre escolas localizadas em regiões de pobreza, como por exemplo, Raczynsky e Muñoz (2006), que apontaram que essas boas práticas ajudam a fortalecer o rendimento escolar de alunos pobres.

A boa prática “relações interpessoais de respeito”, relacionada com o clima escolar, foi evidenciada como uma boa prática em pesquisas anteriores, como CEARÁ (2011), Ritacco Real e Amores Fernández (2011), Faria e Madalozzo (2013). Ainda sobre o clima escolar, a presente pesquisa revelou um fato importante, isto é, que a disciplina dos alunos, considerada uma boa prática escolar na EAD, não está presente na EBD. Acredita-se que essa informação possa ajudar a entender muitas das dificuldades da EBD em avançar nos indicadores de desempenho, pois, a disciplina dos alunos foi considerada como sendo um dos pilares de sustentação, para a construção de um ambiente escolar produtivo e eficaz, no contexto da EAD.

Focar nas atividades de leitura e escrita é uma boa prática escolar amplamente difundida em pesquisas governamentais, como por exemplo, no estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender” (UNICEF, MEC, 2006), que apresentou uma série de projetos desenvolvidos por escolas brasileiras com elevado desempenho, que possuem ações focadas em leitura e escrita. Na EAD, a equipe escolar mostrou-se muito envolvida com esse tipo de atividade, a ponto de torná-las atividades do cotidiano escolar. Daí a explicação, para que apenas três informantes mencionassem essa boa prática, que está presente em inúmeras atividades das escolas de alto desempenho, conforme apontou Ceará (2011).

No que se refere às boas práticas escolares, mencionadas na presente pesquisa, mas ainda não encontradas na literatura especializada, evidencia-se o “ensino aprofundado”, como sendo uma boa prática na EAD, que está localizada numa região de alta vulnerabilidade social. Defini-se, concretamente, o “ensino aprofundado”, como sendo a ação de enriquecer o currículo proposto, com

atividades complementares que ultrapassam os limites dos materiais didáticos. São atividades instigantes e desafiadoras, a respeito dos conteúdos curriculares, com grau de dificuldade variável, de acordo com o perfil de cada classe.

Os informantes mencionaram que, o “ensino aprofundado”, é uma boa prática escolar que cria um ambiente escolar positivo, bem como eleva as expectativas dos alunos com o ensino oferecido pelos professores. Os informantes foram categóricos nas entrevistas, e afirmaram que, o “ensino aprofundado”, oferecido pelos professores na EAD, ajuda os alunos a obterem melhores notas nas avaliações do governo e, ainda, os deixam bem preparados para prosseguir nos estudos. Nessa ótica, o “ensino aprofundado” é uma boa prática escolar, identificada pela presente pesquisa, e que pode ser legitimada pela literatura científica, na medida em que, os relatos dos informantes, demonstram que essa boa prática promove uma cultura escolar positiva e altas expectativas de aprendizagem, que são boas práticas já consolidadas na literatura científica (RACZYNSKY, MOÑOZ, 2006, RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011).

Certos de que o conceito de boas práticas escolares é multidimensional e complexo (SAAVEDRA MACIAS et al, 2013), considera-se que a presente pesquisa amplia o ainda reduzido foco voltado para esse tipo de estudos, no contexto acadêmico da área educacional brasileira, pois, identificou práticas escolares inovadoras, indutoras de elevados indicadores de desempenho, e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade da educação, numa escola localizada em região de alta vulnerabilidade social. Para além de análises reducionistas, que poderiam considerar essa pesquisa, uma aliada do mundo capitalista globalizado ou dos interesses neoliberais, cumpre esclarecer que, as boas práticas escolares, identificadas neste trabalho, foram mencionadas pelos próprios protagonistas do processo educativo, traduzindo a percepção de seres humanos que vivem numa condição de alta vulnerabilidade social, e, que buscam na educação oferecida pela escola do seu bairro, uma forma de “[...] melhorar de vida para ser mais feliz” (A3).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos fatores que influenciam no desempenho escolar é relativamente recente. O Relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966) deu início a uma série de estudos e pesquisas, que culminaram em análises mais sistêmicas dos fatores que influenciam os resultados escolares. Esses estudos e pesquisas, desde a década de 1960, vêm sendo aperfeiçoados tecnicamente e, cada vez mais, ganham espaço no campo acadêmico-científico, na área da educação.

Especificamente no cenário brasileiro, esses estudos começaram a despontar no início dos anos 2000. Contudo, no Brasil, os estudos dessa natureza ainda não são numerosos. A isso se deve o fato de que, no meio intelectual acadêmico brasileiro, especificamente no campo educacional, há uma predominância de pesquisadores e acadêmicos, que possuem uma abordagem teórica e filosófica que concebe a educação no contexto da luta de classes, dentro do chamado paradigma do conflito (SANDER, 1984).

Essa tendência teórica do meio acadêmico-científico educacional brasileiro, também limita estudos mais sistêmicos, sobre as boas práticas escolares, na medida em que a presente pesquisa apontou uma quantidade muito limitada de artigos e trabalhos científicos, que tratam deste tema no contexto brasileiro. O mesmo foi verificado no contexto português. Evidenciou-se que, nesses dois países, a discussão e a análise das boas práticas escolares encontram-se muito amparadas e enraizadas na abordagem teórica do paradigma do conflito. Há dificuldade para a definição das boas práticas escolares dentro dessa perspectiva teórica, pois, a própria definição de qualidade é multidimensional e subjetiva, carecendo de uma ampla discussão política e filosófica.

Na Espanha, evidenciou-se uma ascendente preocupação com o estudo das boas práticas escolares. A década de 1990 marcou o início de estudos mais sistêmicos, sobre as boas práticas escolares na Espanha, os quais prosperaram de tal forma, que é possível encontrar, na literatura científica espanhola, critérios técnicos de classificação e categorização das boas práticas escolares. Nessa ótica, o contexto científico espanhol destoa do contexto luso-brasileiro, na medida em que os estudos sobre as boas práticas escolares encontram-se mais tecnicamente avançados, sendo possível encontrar influência, tanto de orientações mais

sistêmicas, vindas das agências multilaterais, como por exemplo, a categorização por meio da eficácia das escolas, quanto de aspectos mais políticos, como a categorização por meio de critérios subjetivos, como a legitimidade de determinada boa prática.

A abordagem encontrada nas publicações de pesquisas e estudos desenvolvidos pelos governos, órgãos não governamentais vinculados ao setor empresarial e pelas agências multilaterais, sobre as boas práticas escolares, é bem técnica e sistêmica. Tanto na ótica das agências multilaterais, quanto dos estudos governamentais ou não governamentais, as boas práticas escolares são consideradas como ações, projetos e programas, desenvolvidos nas escolas ou redes de ensino, potencialmente indutoras de melhorias no desempenho escolar dos alunos, melhorias essas que podem ser mensuradas, por meio dos indicadores de desempenho. Nessa ótica, os indicadores de desempenho, subsidiados pelas avaliações em larga escala, cumprem um papel norteador, aferindo a qualidade da educação, através da comparação dos resultados das escolas e redes de ensino, com os índices educacionais observados nos países desenvolvidos.

As agências multilaterais orientam a disseminação e a premiação das inovadoras, isto é, das boas práticas escolares, que resultaram em melhorias nos indicadores de desempenho. Essa política de premiações tem como um de seus objetivos, o estímulo à melhoria da qualidade da educação, que contribui com o desenvolvimento econômico dos países, na medida em que, conforme essas agências multilaterais, a educação se vê diante da responsabilidade de preparar os alunos para o mundo do trabalho.

Em todas as esferas administrativas, os governos também desenvolvem ações, alinhadas com as observadas no contexto das agências multilaterais, no sentido de promover a troca de experiências exitosas, bem como premiar as boas práticas escolares, que resultam em melhorias no desempenho dos alunos. Parece estarmos diante de uma situação dicotômica, pois, enquanto os fazedores de política e dirigentes governamentais incentivam o desenvolvimento, a premiação e a disseminação das boas práticas escolares, para a melhoria do desempenho escolar, sob a influência das agências multilaterais, a elite de intelectuais e acadêmicos, do campo educacional brasileiro, cada vez mais critica essa abordagem sistêmica, por meio de publicações científicas que enfatizam uma abordagem mais politizada, concatenada com os alicerces do paradigma do conflito.

Mas, o fato é que, a avaliação em larga escala e os indicadores de desempenho, cada vez mais estão enraizados nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no cotidiano das instituições de ensino. Nessa ótica, os estudos sobre as escolas eficazes (MURILLO, 2005), ou sobre a eficácia escolar (BROOKE, SOARES, 2008) estão, cada vez mais, em evidência no contexto acadêmico e científico mundial, pois buscam explicar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, afetam diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas. Corroborando com essa afirmação, Fernández Díaz e González Galán (1997), pesquisadores espanhóis, apontam que, as pesquisas sobre a eficácia das escolas, estão atraindo um número cada vez maior, de pesquisadores que se debruçam em registrar a evolução desse complexo campo de estudo. Para os autores, ainda são muitas as interrogações, preocupações e críticas sobre essa temática por parte de intelectuais e acadêmicos, mas, se considerarmos o fato de que a eficácia escolar está intimamente relacionada com a qualidade da educação oferecida nas escolas, é natural que, os mais renomados pesquisadores, estejam focados em estudar novas alternativas, técnicas e metodologias para avaliar a eficácia das escolas.

Os estudos sobre as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, no contexto ibero-americano, já encontram amparo em revisões de literatura (MURILLO, 2007; FRANCO, BONAMINO, 2005), havendo inclusive revisão dos estudos e pesquisas, focados, especificamente, nas boas práticas escolares e fatores de alto desempenho, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (MUIJS, 2003).

No que se refere a essas pesquisas, isto é, pesquisas que buscam avaliar a eficácia das escolas, ou identificar boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em regiões de alta vulnerabilidade social, a presente pesquisa evidenciou uma tendência de estudos de caráter qualitativo. Ao contrário das pesquisas e dos estudos que buscam identificar o chamado efeito-escola ou valor agregado da escola, que, em geral, são desenvolvidos em escolas dos mais variados contextos socioeconômicos, caracterizando-se por apresentar análises mais estatísticas dos dados, as pesquisas focadas, especificamente, em escolas de alta vulnerabilidade social, fazem uma análise mais qualitativa dos dados. Ainda que possa haver o estabelecimento de uma hierarquia entre os fatores que impactam positivamente no desempenho dos alunos, as pesquisas analisadas, sobre as

escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade, apontam para uma significativa preocupação com a identificação das boas práticas e dos fatores de alto desempenho, deixando a medida do valor agregado dessas variáveis no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, em segundo plano.

Nas pesquisas realizadas em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, há uma predominância de estudos de casos, isto é, estudos empíricos, cujos dados são coletados *in loco*, através de variados instrumentos de coleta, tais como questionários, observações do ambiente escolar, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Nessa ótica, essas pesquisas buscam identificar a percepção dos sujeitos de pesquisa, ou seja, dos próprios atores do processo educativo (dirigentes, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade escolar) quanto aos fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, dessas instituições de ensino.

Assim como nas pesquisas sobre o efeito-escola, evidenciou-se uma tendência, nas pesquisas sobre as boas práticas escolares e fatores de alto desempenho, nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, em se tomar como referência, na identificação daquelas que se destacam por seus resultados, os indicadores de desempenho, subsidiados pelas avaliações oficiais (RACZYNSKI, MUÑOZ, 2006; CARDELLI, ELLIOT, 2012; FARIA, MADALAZZO, 2013). Dessa forma, as pesquisas, em geral, consideram como escolas de alto desempenho, as que alcançam ou superam as metas de desempenho, estabelecidas pelos governos.

Há, ainda, pesquisas que, dentro de outras perspectivas teóricas, criam indicadores de qualidade específicos, por meio de programas e projetos diferenciados (STOCO, ALMEIDA, 2011; RITACO REAL, AMORES FERNANDES, 2011), com o objetivo de desenvolver uma descrição analítica mais aberta dos dados. Por fim, há uma vertente de pesquisas que não associam diretamente o sucesso das escolas com os indicadores de desempenho, mas deixam implícito que há boas práticas escolares que melhoram o desempenho dos alunos, na medida em que diminuem os índices de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003), melhorando o clima escolar, que é um fator de alto desempenho, evidenciado pela presente pesquisa e por inúmeras outras (MUIJS, 2003; MURILLO, 2005; FRANCO, BONAMINO, 2005; RACZYNSKI, MUÑOZ, 2006, CEARÁ, 2011).

As pesquisas apontam que, nas escolas de alto desempenho, incluindo-se as imersas em ambientes socioeconomicamente vulneráveis, são desenvolvidas ações planejadas e coordenadas, conduzidas com responsabilidade e rigor, mantendo-se coerência com os objetivos propostos e as metas estabelecidas, ou seja, as ações praticadas têm íntima relação com o que se espera, em termos dos resultados a serem obtidos.

Nas escolas de alto desempenho, a liderança dos diretores e as ações da equipe escolar sempre priorizam as questões pedagógicas, havendo uma forte ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, além de altas expectativas por parte de todos os agentes escolares, quanto à aprendizagem dos alunos. Há boa relação entre as famílias e a escola, fortalecendo o clima escolar, e privilegiando o trabalho em equipe, sempre desenvolvido em sintonia com as metas e os objetivos propostos.

Especificamente sobre as escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, conforme apontou Muijs (2003), os estudos sobre a eficácia escolar têm mostrado que, embora muitos elementos de melhoria desenvolvidos em escolas nesse contexto sejam semelhantes aos que produzem melhorias em qualquer outro contexto, há boas práticas escolares e fatores de alto desempenho que são específicos, para as escolas localizadas em ambientes socioeconomicamente desfavorecidos.

A presente pesquisa identificou e analisou as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, em uma escola municipal, localizada numa região de alta vulnerabilidade social, no município de Ferraz de Vasconcelos, estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Participaram da pesquisa, professores, diretores, funcionários, alunos e pais de alunos. Por meio da percepção dos próprios informantes, a respeito dos fatores e das práticas escolares que contribuíram para que a escola alcançasse elevado desempenho no IDEB de 2011, foram identificados 15 fatores de alto desempenho e 14 boas práticas escolares.

No que se refere aos fatores de alto desempenho, a pesquisa evidenciou que os mais relevantes, na percepção dos informantes, são os que estão relacionados com as práticas pedagógicas, como o compromisso com o ensino e a aprendizagem e o reforço escolar adequado, seguido dos relacionados com os recursos escolares, como por exemplo, a boa infraestrutura da escola. Também se mostraram relevantes

os fatores escolares relacionados com a gestão escolar, tais como a liderança do diretor e a participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno. O clima escolar harmonioso e disciplinado se mostrou relevante, pois, foi considerado pelos informantes, como um dos principais fatores de alto desempenho, fundamental para o desenvolvimento eficaz das atividades escolares.

O estudo das boas práticas escolares, que contou com os resultados das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, apontou como as boas práticas escolares mais relevantes, na escola localizada numa região de alta vulnerabilidade social, o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, a prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados, as atividades de reforço bem estruturadas, a disciplina dos alunos, o trabalho em equipe, a assiduidade dos professores e as atividades escolares que envolvem as famílias.

Nessa ótica, concluí-se que, responder a todas as questões iniciais, propostas na presente pesquisa, é uma tarefa desafiadora e complexa. Mas, não restou dúvida que, os fatores escolares e as práticas desenvolvidas podem fazer a diferença, isto é, as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho se mostraram capazes de induzir elevados resultados das avaliações em larga escala.

Por fim, convém registrar que, fatores de alto desempenho e boas práticas escolares, não são receitas prontas e acabadas, pois, como já mencionado, alguns desses fatores e dessas práticas, podem se configurar como boas práticas escolares para determinadas escolas, mas não para outras. Contudo, os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares podem fornecer pistas, de como as escolas poderão planejar ou mesmo replanejar suas ações, induzindo elevados indicadores de desempenho, alcançando as metas estabelecidas e cumprindo os objetivos propostos em seus projetos pedagógicos, melhorando a qualidade da educação oferecida, para todos os alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDOULAYE, A. **Conceptualisation et dissemination des « bonnes pratiques » en education: essai d'une approche internationale a partir d'enseignements tires d'un projet.** Bureau International d'Education. In: Rebollo Catalán et al, p. 5. Revista de Educación, 358. Mayo-agosto, 2012.

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas** / Miriam Abramovay et al. - Brasília: UNESCO, 2003.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação.** Sociedade e Estado, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago, 2007.

ANDRADE, J. M., LAROS, J. A. **Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001.** Psic.: Teor. e Pesq., Vol. 23 n. 1, Brasília, Jan-Mar 2007, pp. 033-042.

BARBOSA, M. E. F., FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série.** In: FRANCO, C. (Ed.). Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BALL, S. J. **Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), 2002, pp. 03-23.

BENAVENTE, A. **A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Entrevista de Manuel Tavares com Ana Benavente.** Revista Lusófona de Educação, n. 16, 2010, pp. 133-148, p. 133-148.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e educação: intervenções da CEPAL e de organismos internacionais na América Latina.** QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 297-327, nov. 2011.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print*, fev, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano e Metas Compromissos Todos pela Educação. Brasília: 2007.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL, INEP. **Resultados e Metas do IDEB**, disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado_seam?cid=248028 > Acessado em 26/04/2013.

BRASIL, INEP. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNICEF. **Aprova Brasil – O direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: UNICEF, MEC, 2006.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005**. Norma Federal. Brasília, 2005.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público. 47(1), janeiro-abril, 1996.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. **La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora.** *Educación* Vol. XXII, N° 42, marzo 2013, pp. 77-95.

CALDERÓN, A. I. et al. **Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO.** In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

CARDELLI, D. T., ELLIOT, L. G. **Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CEARÁ. **Pesquisa de Boas Práticas CEARÁ 2010.** Coordenação: Renato Judice de Andrade. Secretaria da Educação. Ceará, 2010.

CEARÁ. **Pesquisa de Boas Práticas 2011. Análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará.** Coordenação: Adolfo Ignacio Calderón. Secretaria da Educação. Ceará, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole.** CENPEC: São Paulo, 2011.

CEPAL; UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe.** Santiago, Chile, 2005.

CÉSAR, C. C.; SOARES, J. F. **Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar.** Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), PP. 221-236.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Editora Vozes. Petrópolis, 2006.

COELHO, I.; SARRICO, C.; ROSA, M. J. **Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?** Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. abr/jun 2008.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity.** Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias.** Éric Debarbieux e Catherine Blaya. – Brasília: UNESCO, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Editorial.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 7-10, mar, 2012. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan/mar, 2006.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

ÉRNICA, M., BATISTA, A. G. B. **A metrópole e a vizinhança vulnerável.** Cadernos de Pesquisa, v.42 n.146 p.640-666 maio/ago. 2012.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. **Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO.** *Cuadernos de Pedagogía*, 2008, v. 382, p. 52-55.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. **Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 3, 2009, pp. 107-141.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. UNB, Brasília, 2001.

FARIA, E., MADALOZZO, R. **As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico**. Fundação Lemann e Itaú BBA: 2013.

FERNANDES, D. **A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set/dez, 2007.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J., GONZÁLEZ GALÁN, A. **Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar**. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 3, nº 16: 1997.

FERREIRA, A. G., **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FINI, M. I. **Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto**. *Revista Educação*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005.

FRANCO, C. **O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: Potencialidades, Problemas e Desafios**. Revista Brasileira de Educação, maio-ago, número 017. PP. 127-133. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. C. **Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Boas práticas docentes no ensino da matemática.** Revista Nova Escola, Junho-2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Prêmio Victor Civita Educador Nota 10.** Disponível em <www.fvc.org.br>. Acesso em 11/12/2013.

GAITAS, S.; SILVA, J. C. **“Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”:** a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.

GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: n. 1, v. 4, 2002, p. 17-41.

GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas.** EPU. São Paulo, 2005.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. **Problemas institucionais do ensino público.** Documento de Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial Associado à Fundação Armando Alvares Penteado, n. 42, 2007, pp. 03-13.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

KATZMAN, R. **Vulnerabilidad, activos y exclusion social em Argentina y Uruguay.** Santiago de Chile, OITFord.1999.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.**

In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEHER, R. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, A. M. G. **Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

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

MARCHELLI, P. S. **Expansão e qualidade da educação básica no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARTINS, J. S. **O mal-estar da escola: uma tematização a partir de nossas “melhores” intervenções pedagógicas.** In: In: 31a. Reunião Anual da ANPEd, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais.** Minas Gerais, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Boas Práticas da Equipe Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Minas Gerais, 2010.

MORTIMORE, P. **The nature and findings of school effectiveness research in primary sector**. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). *School effectiveness research: its message for school improvement*. Londres: HMSO, 1991.

MUIJS, D. **La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, n. 2.

MURILLO, F. J. **La investigación sobre eficácia escolar en iberoamérica**. Revisión Internacional sobre el estado del arte. Bogotá: 2007.

MURILLO, F. J. **La investigación en eficácia escolar y mejora de La escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v. 3, n. 2, 2005.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 5-16, Julho-Dezembro, 2004.

OLIVEIRA, M. C. F. A., AIDAR, T. **Indicadores educacionais: comparabilidade internacional, definições, interpretação e fontes de dados**. Versão revisada do Relatório final, vol. III do Subprojeto IV “Produção de Indicadores Para Estados e Regiões” no Projeto “Desenvolvimento e Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais”. NESUR e NEPO/UNICAMP, Julho/1999. INEP/MEC/Brasília.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools**. Paris: OCDE, 2012.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G. **Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo**. In: 39o Encontro Nacional de Economia, 2011, Foz do Iguaçu. 39o Encontro Nacional de Economia, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização.** Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 105-143.

PARANDEKAR, Suhas; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. (orgs.) **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino.** Brasília: INEP, 2008.

PREAL. **Educación y brechas de equidad en América Latina.** Fondo de Investigaciones Educativas. Santiago Cueto Editor. Santiago: 2006.

REBOLLO CATALÁN, Ángeles; PIEDRA DE LA CUADRA, Joaquín; SALA, Arianna; CANTÓ, Assumpta Sabuco; SAAVEDRA MACÍAS, Javier; BASCÓN DÍAZ, Miguel. **La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas.** Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012, pp. 129-152.

RIO DE JANEIRO. **Entrevista com diretora de escola estadual – SEEDUC/RJ.** Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1811983>> (Acessado em 15/03/2014).

RITACCO REAL, M. J., AMORES FERNÁNDEZ, F. J. **Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 117-137, Universidade de Granada: Espanha.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAAVEDRA MACÍAS, Francisco Javier; BASCÓN DÍAZ, Miguel Jesús; PRADOS GALLARDO, María del Mar; CANTÓ, Assumpta Sabuco. **Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. una propuesta Innovadora.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 201-220.

SAMMONS, Pam; BAKKUM, Linda. *Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 9-26.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. Editora Pioneira, São Paulo, 1984.

SANTOS, A. C. M. **A administração pública gerencial: histórico e aspectos principiológicos**. Jurisway: Sistema Educacional on line. Maio, 2011. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5887> (Acessado em 12/03/2014)

SÃO PAULO, CGEB. **Boletim semanal CGEB nº 35, de 16 de outubro de 2013**. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO, CGEB. **Boletim semanal CGEB nº 37, de 30 de outubro de 2013**. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO, DER LESTE 1. **Boletim das Boas Práticas – DER Leste 1**. São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEADE. Estado de São Paulo. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. Fundação SEADE, 2010.

SILVA, A. L. F, CZERNISZ, E. C., PERRUDE, M. R. S. **Orientações da UNESCO para a educação brasileira: educar para o consenso?** In: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI, 2012, Marília. Anais do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI, 2012. p. 1-16.

SILVA, F. M. N. **Jogos no processo de ensino-aprendizagem em probabilidade.** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2013.

SILVA, I. M. **Avaliação na ANPED no período 2000 a 2010.** Associação Nacional de Política e administração da Educação. ANPAE, 2011.

SILVA, Q. C.; ZANELLA, J. L. **O estado educador e as avaliações externas de larga escala da educação básica no Brasil – o IDEB: apontamentos para a pesquisa sobre a produção do consenso nos educadores das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR.** ANAIS DA XI JORNADA DO HISTEDBR, UNIOESTE, 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan/jun, 2003.

SOARES J. F.; ANDRADE, R. J. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, J. F. et al. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan/abr, 2007.

SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES, T. M. **Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos dos alunos de 4ª avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002.** Revista Brasileira de Educação, n.29, p. 73-87, 2005.

SORDI, M. R. L., LÜDKE M. **Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional.** *EccoS – Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan/jun 2009.

SORDI, M. R. L., FREITAS, L. C.. **Responsabilização Participativa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia & OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, A. M. **Determinantes da aprendizagem em escolas municipais.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 413-434, out./dez. 2005.

STOCO, S., ALMEIDA, L. C. **Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

TEIXEIRA, A. C. F. **Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC-RS: 2011.

THURLER, M. G., **A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive.** In: CHARRA M. (Org.). Evaluation et nanlyse des établissements de formation: problématique et métbodyologie. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, 1990

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** UNESCO no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

UNESCO. **O Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, 2001.

UNESCO; OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNICEF; MINISTERIO DA EDUCACAO. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender.** Brasília: MEC/INEP, 2008.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.

WEBER, Max. **Ciência e Política. Duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 1970.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012.

6. ANEXOS

CADERNO DE CAMPO

ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

BLOCO I

Fatores de alto desempenho

BLOCO II

Boas práticas em escolas de alto desempenho: entrevistas

BLOCO III

Boas práticas em escolas de alto desempenho: grupos focais

BLOCO I - FATORES DE ALTO DESEMPENHO

INSTRUMENTO I

ENTREVISTA COM O DIRETOR OU RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO E PELA EQUIPE TÉCNICA.

Objetivo:

Identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola, do ponto de vista dos gestores/coordenadores.

Recomendações

- Existe espaço apropriado para registrar cada um dos fatores.
- Não agrupe dois ou três fatores como se fossem um só
- Cada um dos fatores, depois de mencionado, deverá ser explicado de forma detalhada, registrando um exemplo ou mais como forma de evidência.
- No espaço reservado para evidências, registrar os depoimentos do dirigente de forma literal, transcrição de entrevista.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Pergunta central

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

Antes de responder lembre que na realidade escolar existem múltiplas dimensões que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade, tais como:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM O DIRETOR OU RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO E PELA EQUIPE TÉCNICA

Nome completo	
Cargo	
Tempo no cargo	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Fator 1: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator 2: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator 3: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator 4: XXX
Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.
Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator 5: XXX
Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.
Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator 6: XXX
Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.
Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

INSTRUMENTO II

ENTREVISTA COM DOCENTES DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Objetivo:

Identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola, do ponto de vista dos professores.

Recomendações

- Existe espaço apropriado para registrar cada um dos fatores.
- Não agrupe dois ou três fatores como se fossem um só.
- Cada um dos fatores, depois de mencionado, deverá ser explicado de forma detalhada, registrando um exemplo ou mais como forma de evidência.
- No espaço reservado para evidências, registrar os depoimentos do professor de forma literal, transcrição de entrevista.
- Serão realizadas cinco entrevistas com professores presentes no dia da visita do pesquisador. Os professores deverão ser de séries diferentes. Obrigatoriamente um docente deverá ser de série avaliada pelo IDEB 2011.
- Os professores não serão identificados
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Pergunta central

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

Antes de responder lembre que na realidade escolar existem múltiplas dimensões que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade, tais como:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM DOCENTES DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Professor 1	
Série-Ciclo-Ano	
Ano Calendário / Série-Ciclo em que ministrou aula	
2014	
2013	
2012	
2011	
2010	
2009	

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

INSTRUMENTO III

ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Objetivo:

Identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola, do ponto de vista dos pais ou responsáveis de alunos.

Recomendações

- Existe espaço apropriado para registrar cada um dos fatores.
- Não agrupe dois ou três fatores como se fossem um só
- Cada um dos fatores, depois de mencionado, deverá ser explicado de forma detalhada, registrando um exemplo ou mais como forma de evidência.
- No espaço reservado para evidências, registrar os depoimentos dos dirigentes de forma literal, transcrição de entrevista.
- Serão realizadas três entrevistas com pais ou responsáveis. Os pais deverão ser membros do conselho de escola e/ou da associação de pais de mestres e/ou pai de aluno de nota elevada.
- Os pais não terão identidade identificada.
- Convém explicar didaticamente em que consiste o IDEB e o que representa o fato da escola ter obtido elevado desempenho.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Pergunta central

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

Antes de responder lembre que na realidade escolar existem múltiplas dimensões que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade, tais como:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO.

Pai/responsável 1	
Ano de estudo do aluno	
Motivo de seleção	Bom desempenho escolar do filho () Participação em Conselhos ()

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

INSTRUMENTO IV

ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Objetivo:

Identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola, do ponto de vista dos alunos.

Recomendações

- Existe espaço apropriado para registrar cada um dos fatos.
- Não agrupe dois ou três fatores como se fossem um só
- Cada um dos fatores, depois de mencionado, deverá ser explicado de forma detalhada, registrando um exemplo ou mais como forma de evidência.
- No espaço reservado para evidências, registrar os depoimentos dos dirigentes de forma literal, transcrição de entrevista.
- Serão realizadas cinco entrevistas com alunos dos últimos anos do 5º ano do ensino fundamental, os quais deverão possuir elevado desempenho escolar e/ou ser representante de turma e/ou participar em entidade de representação estudantil (Grêmios).
- Os alunos não terão identidade identificada.
- Convém explicar didaticamente em que consiste o IDEB e o que representa o fato da escola ter obtido elevado desempenho.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Pergunta central

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

Antes de responder lembre que na realidade escolar existem múltiplas dimensões que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade, tais como:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Aluno 1	
Série-Ciclo-Ano	
Motivo de seleção	Bom desempenho escolar () Responsável de sala () Líder estudantil ()

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

INSTRUMENTO V

ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Objetivo:

Identificar os fatores responsáveis pelo resultado mensurado no IDEB 2011 e suas formas de concretização no cotidiano da escola, do ponto de vista dos dirigentes e do grupo de gestores/coordenadores.

Recomendações

- Existe espaço apropriado para registrar cada um dos fatos.
- Não agrupe dois ou três fatores como se fossem um só
- Cada um dos fatores, depois de mencionado, deverá ser explicado de forma detalhada, registrando um exemplo ou mais como forma de evidência.
- No espaço reservado para evidências, registrar os depoimentos dos dirigentes de forma literal, transcrição de entrevista.
- Serão realizadas três entrevistas com funcionários. Os funcionários deverão trabalhar em diferentes setores da escola: secretaria, inspetoria e merenda.
- Os funcionários não terão identidade identificada.
- Convém explicar didaticamente em que consiste o IDEB e o que representa o fato da escola ter obtido elevado desempenho.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Pergunta central

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

Antes de responder lembre que na realidade escolar existem múltiplas dimensões que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade, tais como:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Funcionário 1	
Área de atuação	() Secretaria () Inspeção () merenda

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

Fator: XXX

Explique em que consiste o fator da forma mais clara e objetiva possível.

Evidências. Demonstre concretamente como esse fator se concretiza no cotidiano da escola.

BLOCO II - BOAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

INSTRUMENTO I

ENTREVISTA COM DIRETOR OU RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO E PELA EQUIPE TÉCNICA

Objetivo:

Identificar, a partir da percepção do gestor ou diretor da escola de alto desempenho, as práticas escolares realizadas na escola em que atua, as mesmas que a seu modo de ver podem ser consideradas como inovadoras ou boas práticas, merecendo serem socializadas com outros dirigentes escolares, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação.

Recomendações

- Podem ser elencadas uma ou mais práticas
- Cada prática deve ser registrada em uma ficha específica.
- Não agrupe duas ou três práticas como se fosse uma só.
- Cada uma das práticas deverá ser explicada de forma detalhada.
- Caso o gestor entrevistado sugira uma prática realizada por algum professor da escola, inclua o referido professor no grupo de professores que serão entrevistados.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Antes de responder lembre que as boas práticas escolares devem estar vinculadas a uma das seguintes dimensões:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação e liderança do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM DIRETOR OU RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO E PELA EQUIPE TÉCNICA

Nome	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Pergunta Central
Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A seu modo de ver, quais são práticas escolares inovadoras ou boas práticas, realizadas na sua escola, que devem ser socializados com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?

Nome da Boa Prática:
Ano de criação:
Criador ou criadores da prática:
Dimensão: <input type="checkbox"/> Recursos escolares <input type="checkbox"/> Formação de professores. <input type="checkbox"/> Gestão da escola e as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Clima escolar.
Problema do cotidiano escolar que a Boa Prática tentou superar:
Objetivo da prática
Forma detalhada de funcionamento
Resultados concretos demonstráveis
Potencialidade da prática
Fragilidades da prática
O que pode ser aprimorado
Por que esta prática deve ser socializada nas escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos e/ou outras escolas do país?
Há ou houve momentos para planejamento de ações concretas por parte dos professores e diretores que objetivam a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas? Se sim, qual a periodicidade?
Descreva concretamente as ações planejadas. Você acredita que estarás reuniões (ou ações) contribuíram ou contribuem para a melhoria do desempenho no IDEB?

INSTRUMENTO II

ENTREVISTA COM PROFESSOR DE ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO

Objetivo:

Identificar, a partir da percepção do professor da escola de alto desempenho, as práticas escolares realizadas na escola em que você atua e, a seu modo de ver podem ser consideradas como inovadoras ou boas práticas, merecendo serem socializadas com outros dirigentes escolares, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação.

Recomendações

- Podem ser elencadas uma ou mais práticas
- Cada prática deve ser registrada em uma ficha específica.
- Não agrupe duas ou três práticas como se fosse uma só.
- Cada uma das práticas deverá ser explicada de forma detalhada.
- Serão realizadas cinco entrevistas com professores presentes no dia da visita do pesquisador. Os professores deverão ser de séries diferentes. Obrigatoriamente um docente deverá ser de série avaliada no IDEB 2011.
- Caso os entrevistados derem indícios de existir alguma boa prática realizada por algum outro professor que não foi entrevistado, o pesquisador deverá entrevistar esse professor para registrar a prática.
- Convém alertar ao informante sobre a necessidade de não adulterar ou omitir informações, uma vez que as informações que vai nos fornecer são importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Registrar os problemas da escola não significa ir contra a prefeitura, contra o governo do Estado ou contra o Ministério da Educação - MEC.

Antes de responder lembre que as boas práticas escolares devem estar vinculadas a uma das seguintes dimensões:

- Recursos escolares. Envolve a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral.
- Formação de professores. Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.
- Gestão da escola e as práticas pedagógicas. Atuação do diretor, da secretaria, dos supervisores pedagógicos, frequência de professores, assiduidade, inovações em sala de aula, merenda escolar, projetos específicos, parceria com empresas e organizações da comunidade, funcionamento dos conselhos de escola, conselhos de pais, grêmios estudantis.
- Clima escolar. Relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

ENTREVISTA COM PROFESSOR DE ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO

Nome	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Pergunta Central
Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A seu modo de ver, quais são práticas escolares inovadoras ou boas práticas, realizadas na sua escola, que devem ser socializados com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?

Nome da Boa Prática:
Ano de criação:
Criador ou criadores da prática:
Dimensão: <input type="checkbox"/> Recursos escolares <input type="checkbox"/> Formação de professores. <input type="checkbox"/> Gestão da escola e as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Clima escolar.
Problema do cotidiano escolar que a Boa Prática tentou superar:
Objetivo da prática
Forma detalhada de funcionamento
Resultados concretos demonstráveis
Potencialidade da prática
Fragilidades da prática
O que pode ser aprimorado
Por que esta prática deve ser socializada nas escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos e/ou outras escolas do país?
Há ou houve momentos para planejamento de ações concretas por parte dos professores e diretores que objetivam a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas? Se sim, qual a periodicidade?
Descreva concretamente as ações planejadas. Você acredita que estarás reuniões (ou ações) contribuiram ou contribuem para a melhoria do desempenho no IDEB?

INSTRUMENTO III

ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO

Nome	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Pergunta Central
Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A seu modo de ver, quais são práticas escolares inovadoras ou boas práticas, realizadas na sua escola, que devem ser socializados com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?

Nome da Boa Prática:
Ano de criação:
Criador ou criadores da prática:
Dimensão: <input type="checkbox"/> Recursos escolares <input type="checkbox"/> Formação de professores. <input type="checkbox"/> Gestão da escola e as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Clima escolar.
Problema do cotidiano escolar que a Boa Prática tentou superar:
Objetivo da prática
Forma detalhada de funcionamento
Resultados concretos demonstráveis
Potencialidade da prática
Fragilidades da prática
O que pode ser aprimorado
Por que esta prática deve ser socializada nas escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos e/ou outras escolas do país?

INSTRUMENTO IV

ENTREVISTA COM ALUNOS DE ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO

Nome	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Pergunta Central
<p>Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A seu modo de ver, quais são práticas escolares inovadoras ou boas práticas, realizadas na sua escola, que devem ser socializados com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?</p>

Nome da Boa Prática:
Ano de criação:
Criador ou criadores da prática:
Dimensão: <input type="checkbox"/> Recursos escolares <input type="checkbox"/> Formação de professores. <input type="checkbox"/> Gestão da escola e as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Clima escolar.
Problema do cotidiano escolar que a Boa Prática tentou superar:
Objetivo da prática
Forma detalhada de funcionamento
Resultados concretos demonstráveis
Potencialidade da prática
Fragilidades da prática
O que pode ser aprimorado
Por que esta prática deve ser socializada nas escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos e/ou outras escolas do país?

INSTRUMENTO III

ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA DE ALTO DESEMPENHO

Nome	
Telefone	
Endereço eletrônico	

Pergunta Central
<p>Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. A seu modo de ver, quais são práticas escolares inovadoras ou boas práticas, realizadas na sua escola, que devem ser socializados com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?</p>

Nome da Boa Prática:
Ano de criação:
Criador ou criadores da prática:
Dimensão: <input type="checkbox"/> Recursos escolares <input type="checkbox"/> Formação de professores. <input type="checkbox"/> Gestão da escola e as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Clima escolar.
Problema do cotidiano escolar que a Boa Prática tentou superar:
Objetivo da prática
Forma detalhada de funcionamento
Resultados concretos demonstráveis
Potencialidade da prática
Fragilidades da prática
O que pode ser aprimorado
Por que esta prática deve ser socializada nas escolas da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos e/ou outras escolas do país?

BLOCO III - BOAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO. GRUPOS FOCAIS

INSTRUMENTO I

GRUPO FOCAL COM GESTORES E PROFESSORES

Dinâmica: Reunião com informantes para debate a respeito das boas práticas identificadas pelo pesquisador.

Papel do pesquisador: induzir e conduzir o debate, registrar conclusões do grupo e sua impressão das intervenções realizadas pelos informantes.

Informantes: o diretor ou responsável pela escola e cinco professores que foram entrevistados sobre as boas práticas.

Objetivo: Identificar as melhores práticas na percepção dos professores e gestores.

Observações:

- a) É importante que o pesquisador leia cada uma das fichas para os membros do grupo e as complemente com informações que o grupo focal poderá acrescentar.
- b) O pesquisador no final deverá registrar as três melhores práticas em ordem de importância, justificando claramente os motivos tanto em termos dos objetivos da própria prática quanto em termos de sua importância em relação a outras práticas que são realizadas na região onde está inserida a escola.
- c) O pesquisador deverá registrar suas impressões a respeito do resultado do grupo focal referente a cada uma das práticas selecionadas. Exemplo: a decisão na escolha das melhores práticas foi consensual? Quais foram os debates que surgiram? Houve muita polarização? A prática selecionada é inovadora para a escola, mas não para as escolas da região onde está localizada?
- d) Todas as informações a mais sobre a prática que não contarem na ficha das práticas deverão ser incluídas, para o enriquecimento das mesmas.

Pergunta norteadora:

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. Entrevistando o gestor e cinco professores, conseguimos elencar X práticas inovadoras ou boas práticas.

De acordo com o grupo:

- a) Existem outras praticas que não registramos? Quais são essas práticas? (Caso exista uma prática não registrada o pesquisador deverá registra-la como foi feito com as outras práticas).
- b) Imaginemos que temos que selecionar três práticas para que sirvam de referência para o Brasil. Das práticas registradas quais delas é mais importante e inovadora? Quais seriam essas práticas e por quais motivos?
- c) Porque essas práticas são inovadoras? Por quais motivos é inovadora em termos de seus objetivos? O que a torna inovadora em relação às outras escolas da região onde esta inserida? O que as torna diferentes? Potencialidades. Fragilidades. Quais os problemas que existem na operacionalização? Como podem ser superados?

GRUPO FOCAL COM GESTORES E PROFESSORES

Boa Prática: XXXXXXXXX

Porque é inovadora em relação a seus objetivos:

Porque é inovadora em relação às práticas de outras escolas da região onde está inserida?

Observações e impressões do pesquisador a respeito desta prática.

Impressão geral do pesquisador. Registre se você concorda com as três melhores práticas. Caso não concorde explique por quais motivos não concorda. A seu modo de ver quais deveriam ser as três melhores práticas em ordem de importância.

INSTRUMENTO II

GRUPO FOCAL COM PAIS E ALUNOS

Dinâmica: Reunião com informantes para debate a respeito das boas práticas identificadas pelo pesquisador.

Papel do pesquisador: induzir e conduzir o debate, registrar conclusões do grupo e sua impressão das intervenções realizadas pelos informantes.

Informantes: os três pais e cinco alunos participantes da pesquisa.

Objetivo: Identificar as melhores práticas na percepção dos alunos e pais

Observações:

1. O pesquisador apresentará para os alunos e os pais as boas práticas definidas pelo gestor e os professores. Também deve mencionar quais foram as outras práticas que não foram classificadas como as melhores.
2. É importante registrar o que os alunos e os pais pensam a respeito das três melhores práticas. Se concordam ou não, registrando os motivos. É importante registrar depoimentos dos alunos sobre as práticas, sejam aspectos positivos ou negativos.
3. O pesquisador deverá registrar suas impressões a respeito do resultado do grupo focal referente a cada uma das práticas selecionadas. Exemplo: os pais e alunos concordaram com a escolha das melhores práticas feita pelos professores? Quais foram os debates que surgiram? Houve muita polarização?

Pergunta norteadora

Esta escola foi avaliada pelo IDEB 2011 e foi constatado que ela teve alto desempenho em relação a outras escolas em condições semelhantes. Entrevistando o gestor e cinco professores, conseguimos identificar X práticas inovadoras ou boas práticas. Existem outras práticas, tais como XXXXXX (elencar as práticas), que os professores não as consideraram como as três melhores.

De acordo com o grupo:

- d) O grupo concorda com o fato de essas serem as três melhores práticas?
- e) Caso não concordem, quais seriam as três melhores práticas? Justifiquem os motivos.
- f) Caso concordem. Por quais motivos consideram que essas práticas são as melhores? Justifiquem.
- g) Caso a maioria concorde, mas existam alguns informantes que não concordem, registre os motivos.

GRUPO FOCAL COM PAIS E ALUNOS

O grupo concordou com as três melhores práticas: () Sim () Não

Caso for negativo: Elenque os motivos

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA – ANO BASE 2014**Nome da escola:** _____**Dependência administrativa:** _____**Endereço:**

Ato de criação: _____**Descrição da Infraestrutura:**

Recursos Humanos:

Segmentos de ensino atendidos:

Quantidades de séries/períodos:

Total de alunos matriculados: _____**Colegiados escolares:**

Nome do diretor: _____**Impressão geral do pesquisador:****Sobre a escola:**

Sobre o entorno:
