

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**SARA CLEMENTINA SILVA**

**EFICÁCIA ESCOLAR EM**  
**MEIOS POPULARES:**  
uma experiência com as práticas de  
alfabetização e letramento

**FAE/CBH/UEMG**  
**BELO HORIZONTE**  
2011

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
HUMANA**

**SARA CLEMENTINA SILVA**

**EFICÁCIA ESCOLAR EM MEIOS POPULARES:  
uma experiência com as práticas de alfabetização e letramento**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva

**BELO HORIZONTE**

2011

## FICHA CATALOGRÁFICA

S586e

Silva, Sara Clementina

Eficácia escolar em meios populares: uma experiência com as práticas de alfabetização e letramento / Sara Clementina Silva. – Belo Horizonte: 2011. 205 f.

Orientadora: Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Formação Humana

Bibliografia: f. 169-175.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Eficácia Escolar. 4. Meios Populares. I. Silva, Santuza Amorim. II. Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU – 37.014.22

Dissertação defendida e aprovada, em 29 de abril de 2011, pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva - ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Aracy Alves Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

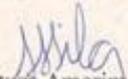
---

Profa. Dra. Áurea Regina Guimarães Thomazi  
Centro Universitário UNA – Faculdade de Educação (suplente)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Educação e Formação Humana

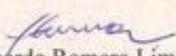
ATA DA 5ª (QUINTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação  
Humana – FaE/UEMG.

Aos vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e onze, realizou-se no Auditório da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: “EFICÁCIA ESCOLAR EM MEIOS POPULARES: UMA EXPERIÊNCIA COM AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO” da aluna Sara Clementina Silva, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras doutoras: Santuza Amorim da Silva – Orientadora, Magda Lúcia Chamon e Aracy Alves Martins. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública a candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, destacando os ricos diálogos empreendidos com os teóricos relacionando-os com a robustez dos dados empíricos apresentados. Recomendamos a publicação de artigos. O resultado final foi comunicado a Sara Clementina Silva e ao público, concedendo a aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de abril de 2011.

  
Prof.ª Dr.ª Santuza Amorim da Silva – UEMG (Orientadora)

  
Prof.ª Dr.ª Magda Lúcia Chamon – UEMG

  
Prof.ª Dr.ª Aracy Alves Martins – UFMG

  
Leonardo Romero Lima  
Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação  
Humana – FaE/UEMG

*Meu filho GUSTAVO e minha filha ANNINHA.*

*Dedico-lhes este estudo,  
simplesmente,  
pelo sentido da existência,  
pelo aplauso e incentivo  
à minha “alegria de viver”!*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, em primeiro lugar, que esteve presente em todos os momentos de luz na construção desta dissertação.

À *Santuza Silva*, pelo privilégio de poucos, em ser assumida como sua orientanda. Orgulho-me por ter sido conduzida por esta excelente metodóloga, pesquisadora competente e firme que acompanhou minhas buscas desde o processo de sonho até esta defesa. A você, o meu respeito, admiração, gratidão e minha amizade de sempre!

À *Magda Chamon* e ao *Antônio Batista*, competentes interlocutores da “Qualificação”, que muito contribuíram no direcionamento teórico desta investigação.

À *Aracy Martins*, pela leitura atenta e generosa disponibilidade em participar desta “Defesa” com tanta simpatia.

Aos “*Amados/as Mestres/as*”, Peixoto, Miguel, Vera, Lana, Júlio, Giffoni, Edson, Ana Amélia, Regina Campos, Favacho, amigos/as intelectuais, por representarem tão bem a área da Pesquisa em Educação da FaE/UEMG com suas experiências, depoimentos, atenção, parceria e profissionalismo.

À Santuza Abras, Dolores Amorim, Lélia, “Cacá”, Renata Nunes, Vânia Costa, nossas representantes, entre tantos outros *queridos/as colegas de trabalho* da FaE/CBH/UEMG, pela torcida, amizade e afeto acadêmico.

À *Carminha e Graça*, amigas e colegas especiais, por fazerem parte dos momentos descontraídos das minhas danças e andanças...

À *Áurea*, meu “Anjo”, parceira de pesquisa, referência e incentivo constante para esta e outras produções. Obrigada, pela ternura da sua amizade.

De modo singular, à *Regina Leal*, companheira e amiga leal. Obrigada, pela sintonia e generosidade, sempre disponível para um sorriso, um momento cultural, uma boa conversa e um incentivo constante na luta cognitiva para a conclusão do “Mestrado com Alegria”.

À *Marina* e equipe do Pro-Letramento. De modo carinhoso, à *Eliana, Marcelo e Márcia*, pelo estímulo, gentileza e solidariedade do grupo de Linguagem.

Ao *Baião, Helenice, Rafael* e queridos colegas professores da FACISABH, pelo compartilhamento que vivenciamos e pelo incentivo na realização desta conquista.

À *Michelle*, “doce amiga” e companheira de trabalho acadêmico, revisora e parceira de mergulhos em minha própria história.

Ao *Welerson*, “bibliotecário polido”, pela elaboração da ficha catalográfica, entre tantas outras atenções literárias.

Em especial, agradeço à *Salomé*. Você foi (sempre será) essencial e nobre exemplo de profissionalismo, ética e amizade cativante. Pode ter certeza de que há um pedaço de você em cada página.

Às Professoras observadas, *Madalena e Solange*, colaboradoras incansáveis, sempre disponíveis em seus projetos pedagógicos, pródigas e solidárias em compartilhar as suas práticas educativas. Um agradecimento muito especial a vocês que foram fonte de informações, que não mediram esforços nem tempo para que esta pesquisa fosse realizada.

Às Diretoras da escola “SB”, *Márcia e Janáina*, pelo acolhimento, consentimento e pela atenção despendida no trabalho de campo.

À *ex-aluna, alunos/as e suas famílias* que se dispuseram a participar desta pesquisa e dividir comigo os relatos das suas esperanças, suas angústias e suas histórias.

Aos queridos/as *colegas do Mestrado* em Educação da FaE/UEMG da primeira turma, pela convivência respeitosa, carinhosa e pelos momentos de angústias, dúvidas e alegrias compartilhadas nesses dois anos de Mestrado.

À querida *Regina Loyola*, amiga que fica quando todo mundo já se foi... Pela amizade sincera, solidária, feliz e certa em todas as horas incertas, obrigada!

À minha mãe ausente, *Maria José Michel*, por ter sido sempre modelo de criatividade, sinceridade, afetividade, persistência e por me ensinar a acreditar em mim, através de seu olhar e de sua palavra generosa.

Ao meu pai, *Paulo Augusto da Silva*, ausente e presente no exemplo instigante de lucidez, inteligência, musicalidade, arte, coragem, energia, saúde e alegria de viver...

A todos e todas da minha *Família Michel Silva*, pela acumulação do “*capital cultural*” em todas as dimensões das artes, da música, da cultura, da poesia, da dança...

Ao *José Roberto e Daniela*, pelas oportunidades que a CTE me concedeu, ao longo da minha história profissional, enquanto Consultora na Formação Continuada de Educadores e na busca contínua por sempre saber mais...

Por último, agradeço ao *César*, possibilidade de um “homem cordial”, por me energizar com a sua sensibilidade, que veio embalada com a palavra e o gesto, a experiência e a sabedoria, a atenção e o apoio, na reta final desta defesa.

Por um novo começo, quero agradecer aos meus filhos *Gustavo e Anna Carolina*, fontes de amor incondicional, força da juventude, presença nas aprendizagens virtuais e estímulo para continuar no trabalho intelectual esbanjando energia, alegria, ousadia e cada vez mais realizada e feliz... Perdão, pelas ausências em favor das longas noites de estudo para a realização deste trabalho.

SOU GRATA.

## RESUMO

Esta dissertação buscou analisar um fenômeno social complexo a partir de “uma experiência de sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento em meios populares”, cujo lócus investigado foi a EM “SB” no município de Contagem-MG. Apresenta como objetivo investigar os diferentes fatores que contribuem para que a escola “SB” seja avaliada como uma experiência bem sucedida. Para tanto, buscou-se fundamentar em estudos teóricos internacionais do campo da sociologia da educação em Coleman, Mortimore, Sammons, Bressoux, entre outros, para aprofundar questões relativas ao efeito-escola e efeito-professor. Também foi possível dialogar com vários pesquisadores brasileiros sobre estudos em eficácia escolar abordados por Alves, Franco, Soares, Menezes-Filho, além de outras dissertações sobre temas semelhantes. Outros referenciais subsidiaram esse trabalho, como os estudos de Lahire, de Soares, Kleiman, entre outros. Adotou-se a metodologia do Estudo de Caso e recorreu-se à revisão bibliográfica, à análise documental, questionário, entrevistas e observação. Os dados da pesquisa de campo foram extraídos de várias entrevistas, realizadas com atuais diretoras, ex-diretora, professoras, bibliotecária, ex-aluna, alguns alunos/as e suas famílias. Os resultados da pesquisa apontam que a metodologia Construção de Linguagens Essenciais - CLE, adotada pela maioria das professoras da escola, entre outras práticas educativas, apresentou-se como uma perspectiva inovadora ao criar um clima educacional que leva o aluno a gostar de ler, a uma melhor visão crítica do mundo e ao considerar que “todo aluno é capaz de aprender” e não é responsabilidade de apenas uma professora, mas do efeito de toda a escola. Conclui-se que o indicador de sucesso observado nessa escola acontece a partir da combinação de vários fatores que dizem respeito ao efeito-escola e ao efeito-professor, como o clima propício, a liderança da escola, o monitoramento do progresso, a parceria casa-escola, os projetos locais, o incentivo positivo, as visões compartilhadas pela maioria das professoras no “querer acertar” e a crença no método assumido por elas, para “alfabetizar letrando” nos meios populares contribuem para a obtenção de melhores resultados com relação à eficácia escolar.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, eficácia escolar, meios populares.

## ABSTRACT

This work analyzes a complex social phenomenon from “an educational experience of success/effectiveness throughout full literacy among the popular layers” whose researched locus was EM “SB” in Contagem-MG. Its aim is to investigate the different contributing factors to assess the school “SB” as a highly successful experience. It was fundamental to be based on the international theoretical studies on educational sociology to deepen into the school-effect and the teacher-effect: Coleman, Mortimore, Sammons, Bressoux, among others. It was possible to dialogue with several Brazilian researchers on effective educational studies that were being approached by Alves, Franco, Soares, Menezes-Filho, besides other works about the same subject. Other references were important, too: Lahire’s, de Soares’, Kleiman’s studies, and so on. Case Study was the adopted methodology linked to bibliographical revision, analysis of documents, questionnaire, interviews and observation. The field research data were got from several interviews with the principals, ex-principal, teachers, librarian, ex-student, some students and their families. The outcomes point out that Essential Language Construction methodology (ELC), adopted by the majority of this school’s teachers, among other educational practices, presented an innovative perspective by creating the right atmosphere for leading the students to enjoy reading, to a better outlook on world, to consider that “all student is able to learn”, and this is the school responsibility, as a whole, not only a teacher’s goal. The success taken place in “SB” is a combination of several factors related to school-effect/teacher-effect: encouraging setting and atmosphere, school leadership, progress under supervision, home-school partnership, local projects, positive incentive, shared view on getting right by the majority of teachers, the belief in their method to “full literacy” among the popular layers, achieving better outcomes related to school effectiveness.

**Key-words:** full literacy, school effectiveness, popular layers.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation présente un phénomène social complexe à partir d'«une expérience de réussite/efficace scolaire avec les pratiques pour l'alphabétisation et contre l'illettrisme dans les milieux populaires» dont locus recherché a été l'École Municipale «SB» à Contagem-MG. Le but est examiner les différents éléments qui contribuent à une évaluation de l'École «SB» comme une expérience couronnée de succès. Il a fallu se baser sur les études théoriques internationales de la sociologie de l'éducation chez Coleman, Mortimore, Sammons, Bressoux, parmi d'autres, pour approfondir des questions relatives à l'effet-école et à l'effet-maître. Il a été possible de dialoguer avec plusieurs chercheurs brésiliens sur les études d'efficace scolaire chez Alves, Franco, Soares, Menezes-Filho, et de connaître des dissertations sur des thèmes semblables. D'autres références ont contribué à ce travail: les études de Lahire, de Soares, Kleiman, parmi d'autres. On a adopté la méthodologie de l'Étude de Cas et on a recours à la révision bibliographique, à l'analyse des documents, aux questionnaires, aux entretiens et à l'observation. Les données de la recherche de champ ont été extraites de plusieurs entretiens avec les directrices contemporaines, l'ex-directrice, les enseignantes, la bibliothécaire, l'ex-élève, quelques élèves et leurs familles. Les résultats de la recherche montrent que la méthodologie Construction des Langages Essentiels – CLE , adoptée par la majorité d'enseignantes de cette école, parmi d'autres pratiques éducatives, s'est présentée comme une perspective innovatrice d'autant plus qu'elle crée une ambiance éducationnelle qui mène l'élève à aimer la lecture, à améliorer sa perception critique du monde et qu'elle juge que «chaque élève est apte à apprendre» et que l'effet-maître est aussi responsable de cette réussite que l'effet de toute l'école. On peut conclure que la réussite observée chez «SB» est l'assemblage d'effet-école et d'effet-maître: l'ambiance favorable, l'attrance de l'école, la conduite du progrès, l'alliance famille-école, les projets locaux, la stimulation positive, le sentiment partagé par la majorité d'enseignantes de «vouloir-réussir», et la croyance à la méthode pour l'alphabétisation sans illettrisme dans les milieux populaires en contribuant à obtenir les meilleurs résultats par rapport à l'efficace scolaire.

**Mots-clé:** alphabétisation, non-illettrisme, l'efficace scolaire, milieux populaires.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Mapa de localização das regiões administrativas de Contagem no Estado de Minas Gerais.....	63
FIGURA 2 - Cartazes da Fase IV – construção coletiva do Grande Livro.....	135

## LISTA DE TABELAS

1 - Avaliação – Médias de proficiência das escolas urbanas em Língua Portuguesa (2003).....	83
2 - Avaliação – Médias de proficiência das escolas urbanas em Língua Portuguesa (2005).....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	25
1.1 Situando a problemática.....	25
1.2 O improvável sucesso escolar nos meios populares.....	30
1.3 Escola pública no Brasil: a alfabetização e o letramento.....	34
1.4 Estudos sobre o efeito-escola e a eficácia escolar.....	38
1.4.1 Estudos internacionais sobre os fatores associados à eficácia escolar.....	41
1.4.2 Estudos realizados no Brasil.....	47
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	53
2.1 Delineamento da pesquisa.....	53
2.2 Contextualização da escola “SB”.....	62
2.2.1 Localização geográfica.....	62
2.2.2 Liderança municipal.....	64
2.2.3 Infra-estrutura e instalações físicas.....	64
2.3 Contextualização dos sujeitos.....	65
2.3.1 Entrada no campo.....	68
2.3.2 O olhar investigativo.....	71
2.4 A metodologia CLE.....	73
2.4.1 Origem e criação do Programa CLE.....	74
2.4.2 Fundamentos CLE.....	76
<b>3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EFICÁCIA ESCOLAR NA/DA ESCOLA “SB”: EFEITO-ESCOLA</b> .....	80
3.1 Indicadores de avaliação da eficácia.....	81
3.2 Estudos sobre a eficácia escolar.....	84
3.3 Fatores do efeito-escola.....	86
3.3.1 Monitoramento do progresso por diferentes avaliações do desempenho.....	87

3.3.2	Diferentes aspectos do “Clima” escolar.....	91
3.3.3	Gestão e liderança.....	100
3.3.4	Concentração na aprendizagem: proposta curricular e metodologia CLE.....	105
3.3.5	Parceria casa-escola.....	109
3.3.6	Objetivos compartilhados: projetos locais com recursos internacionais.....	117
3.3.7	Direitos e responsabilidades refletidas nos ex-alunos/as.....	122
<b>4</b>	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EFICÁCIA ESCOLAR NA/DA ESCOLA “SB”: EFEITO-PROFESSOR.....</b>	<b>128</b>
4.1	O envolvimento dos professores e o <i>feedback</i> do “Querer Acertar”.....	128
4.2	Um ambiente de ensino estruturado e objetivos claros: crença na “Metodologia” por parte das educadoras.....	130
4.3	Organização orientada à aprendizagem: investimento na formação continuada...	144
4.4	Igualdade de oportunidades educacionais: crença em que “qualquer criança aprende”.....	151
4.5	Incentivo positivo: crença na auto-estima e afetividade.....	156
4.6	A combinação de fatores.....	160
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

Permitam-me narrar esta seção na primeira pessoa, pois cheguei ao mestrado, abastecida de inúmeros elementos extraídos das trajetórias percorridas, das muitas histórias de professoras, de estudos e com as memórias do cotidiano de um longo caminho profissional na pedagogia. Trazia, também, na bagagem, muitos questionamentos, ainda sem formulação adequada, muito desejo de pesquisar e construir caminhos para encontrar explicações para essas dúvidas.

Enquanto professoras, precisamos conhecer as diferentes dimensões, que caracterizam a essência da prática pedagógica, para rediscutir ou reinventar novas teorias. Isso poderá tornar mais seguro o nosso próprio desempenho com vistas para a eficácia escolar. O melhor ponto de partida é a incompletude do ser humano de se tornar consciente da sua capacidade de aprender para transformar a realidade a um nível distinto de civilização. Entendemos a própria presença do homem no mundo como algo original e o trabalho educativo como algo muito singular, uma especificidade humana.

Na linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Formação Humana” do Mestrado na FAE/UEMG, fiz leituras na área da Sociologia da Educação direcionadas para o tema de meu interesse em especial Lahire (2008, 1999), que contempla experiências de sucesso escolar nos meios populares. Com essa obra, fui apresentada a outros estudos de autores franceses como Bourdieu (2008), Chartier, Clesse e Hébrard (1995), Bressoux (2003). Encontrei em Batista (2005), Magda Soares (2008, 2003, 1999, 1995), Kleiman (2001) a questão das condições de letramento e do seu aspecto social na leitura e escrita dos alunos. O contato com essa literatura se deu no processo de construção de um objeto de pesquisa, cujo ponto de partida foi o contato com uma escola considerada de sucesso nas camadas populares, que me instigou a conhecer mais de perto essa realidade.

A articulação dessas leituras e estudos proporcionou uma reflexão mais profunda sobre as observações das práticas de leitura e escrita na EM “SB” e tornou possível o recorte do objeto de pesquisa, qual seja o estudo de “uma experiência de sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento em meios populares”.

Assim, esta pesquisa é delimitada por um estudo sobre uma escola bem sucedida na área da alfabetização/letramento em meios populares, que focaliza particularmente, uma experiência desenvolvida no interior da Escola Municipal “SB”, situada no bairro Confisco, no município de Contagem-MG, cenário do objeto de pesquisa. São várias as aproximações possíveis deste tema com outros estudos sobre o sucesso na alfabetização e letramento nos meios populares, um problema tão antigo quanto atual. Desta forma, é importante posicionar-se dentro desse conjunto de fatores que fazem a diferença na formação do aluno e que são fundamentais na prática escolar, contextualizando e apresentando o campo investigado.

O interesse pelo tema foi sendo construído, ao longo de minha trajetória profissional, como pedagoga e psicopedagoga institucional, atuando na área docente em diversos níveis da educação básica e acadêmica. A demanda revelada pelas alunas/os de diversos cursos de formação inicial e continuada me levou a interessar por essa temática por vários motivos.

Inicialmente, a justificativa se filia a uma questão pessoal que advém da minha experiência docente com a leitura e escrita sustentada por uma prática de onze anos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como regente da disciplina “Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Infantil”, em trinta anos de Consultoria e Assessoria Técnica na Formação Continuada de Educadores Públicos Estaduais e Municipais e em trabalhos anteriores de práticas de alfabetização/letramento no Ensino Fundamental e Infantil atendendo a alunos de classes sociais desfavorecidas<sup>1</sup> do aglomerado da Serra, e de outros diferentes meios populares de Belo Horizonte. Nessas situações, tive oportunidade de entrar em contato com alunos de todas as camadas sociais com histórias de sucesso escolar e profissional: filhos de engenheiros/as, arquitetos/as, advogados/as, pedagogos/as, professoras entre outros. Em geral eram crianças que estudavam na escola pública estadual durante todo o seu percurso escolar, porque os pais eram originários de segmentos menos favorecidos.

Outra justificativa acadêmica, um elemento significativo nessa escolha, foi a nossa idealização em 2003 e criação em 2007, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - NEPEL da FAE-CBH-UEMG, que tem como propósito aprofundar os estudos e pesquisas na área de Linguagem, Alfabetização e Letramento, no qual participo como

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação usarei os termos **meios populares e classes sociais desfavorecidas** como expressões equivalentes que estarão explicitadas ao longo deste trabalho.

pesquisadora-colaboradora do projeto “Percurso Biográfico de Leitores: práticas e condições de produção de Leitura de estudantes de Pedagogia” (2008-2010) e com as demais pesquisas desenvolvidas pelo núcleo incluindo o “Pró-Letramento” – Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (2010).

O interesse científico por esta pesquisa foi confirmado na Aula Inaugural do Mestrado da FAE/UEMG realizada em 10 de março de 2009 em Belo Horizonte, quando a pesquisadora Dr<sup>a</sup> Bernadete Gatti apresentou o relatório final (2008) de sua pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”. Verificou-se uma preocupação com o domínio dos conhecimentos relativos aos conteúdos que os futuros professores deverão vir a ensinar em suas salas de aula. Observou-se nas ementas uma menor concentração de disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor nos currículos da Educação Básica, que agregam “Leitura e Escrita”, entre outras.

Estudos como o de Gatti têm destacado a importância de desenvolver pesquisas como esta, que busca analisar e investigar as práticas de leitura e escrita, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, numa perspectiva de tentar contribuir com a formação do educador. A análise do referido relatório final (2008) indica que a formação inicial de professores tem sido insuficiente para atuar na educação básica e, em decorrência disso as políticas públicas têm investido em uma série de Programas<sup>2</sup> de Formação de Professores fomentados pelo Ministério da Educação (MEC), que buscam aprimoramento docente, tendo em vista o fato dos alunos de 6 a 11 anos, não terem adquirido o domínio da alfabetização e letramento no 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental em série/idade regular. As notícias não muito animadoras, em quase todos os jornais do país, como se vê em uma das manchetes: “Verba extra não melhora escolas com desempenho ruim<sup>3</sup>”.

No dia 05/07/2010 o Ministério da Educação (MEC) divulgou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por escola, município e unidade da federação

---

<sup>2</sup> Pró-Letramento cuja proposta é capacitar 400 mil professores para o ensino de português e matemática; ProFormação – formação inicial para o magistério de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de classe de alfabetização e de turmas de educação de jovens e adultos. Criação de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O objetivo da rede constitui em conciliar o saber acadêmico com as demandas de formação dos sistemas de ensino, faz parte da rede 19 universidades de todas as regiões do país.

<sup>3</sup> Agência Estado, Atualizado: 5/7/2010, p. 1.

referente a 2009. Com os dados é possível acompanhar a evolução da aprendizagem de alunos da rede pública, identificando onde há avanços e onde há pontos que requerem a atenção de todos os sujeitos envolvidos na educação: escolas, famílias, gestão pública, alunos e sociedade como um todo.

Apesar de os dados do IDEB 2009 terem revelado um aumento nas médias da educação brasileira, especialistas ainda são críticos com relação aos resultados:

Entre os piores de 2007, metade não atingiu meta apesar de ajuda do MEC. Governo gastou R\$400 milhões para melhorar nota de 1.822 municípios e de 28 mil escolas que tiveram desempenho abaixo do esperado. Além de medir a qualidade do ensino no País, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009 revela o tamanho do desafio que é mudar a situação de escolas e cidades com desempenho muito ruim<sup>4</sup> (2010, p. 1).

Além desses fatores, outros indicadores sociais, como dados reunidos pelo IDEB mostram um esforço significativo do entendimento das metas de qualidade da educação:

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE<sup>5</sup>. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (Assessoria de Imprensa Inep/MEC).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que ainda permanece no Brasil uma taxa de analfabetismo de 10,5% em 2006, o que corresponde a 14,4 milhões de analfabetos, uma situação desconfortável e considerada alta em relação a outros países da América Latina.

Isso reafirma o desafio para os governos chegar à meta firmada por 128 países, durante a Conferência Mundial de Educação, realizada no ano de 2000, na cidade de Dacar, no Senegal. Nela, o governo do Brasil se comprometeu em reduzir a taxa de analfabetismo pela metade

---

<sup>4</sup> O Estado de S. Paulo. 4/7/2010, p. 1.

<sup>5</sup> Países da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

até 2015, isto quer dizer que, até lá apenas 6,7% da nossa população ainda não saberá ler ou escrever.

Na literatura especializada e no senso comum dos educadores, o sucesso escolar é entendido pedagogicamente como capacidade de aprendizagem, como obtenção de saberes considerados como meta da leitura e escrita para um determinado nível da escolaridade das classes favorecidas. Pesquisas que serão discutidas no referencial teórico nos apontam, porém, que o sucesso escolar ocorre tanto em meios favorecidos, assim como nos meios populares. Nesse sentido, me apareceu um convite do Centro de Referência de Contagem, para capacitar as professoras da Escola Municipal “SB”, sem que eu pudesse prever que hoje essa escola estaria configurando o tempo e o espaço desta investigação.

Esse fato vivido no ano de 2005, também contribuiu para a consolidação desta proposta que justifica o estudo. Ao ministrar esse curso na área da “Matemática Social” para a formação continuada das educadoras na Escola Municipal “SB” de Contagem, essas declararam que os seus alunos tinham certa dificuldade no conhecimento lógico-matemático, mas que apresentavam muita “facilidade no domínio da leitura e escrita”, pois mais de 96% dos alunos sabiam ler e escrever com compreensão dos textos.

Ao observar o ambiente daquela escola vi que existia uma metodologia específica de alfabetização, que orientava o trabalho docente no processo de aquisição da leitura e escrita desenvolvida no contexto do Letramento. Vi o envolvimento da diretora e das professoras, que buscavam desenvolver nos alunos as habilidades de uso efetivo das diferentes linguagens em situações sociais, na situação daquele meio desfavorecido. Fiquei instigada em conhecer essa metodologia diferenciada do Rotary Internacional – Construção de Linguagens Essenciais - CLE<sup>6</sup>, que segundo as informações das professoras tem atendido com êxito aquela comunidade escolar nos meios populares.

Desse modo, conhecer essa metodologia também se tornou um fator de estímulo para adentrar e conhecer mais de perto a realidade daquela escola. No entendimento das referidas

---

<sup>6</sup> Metodologia CLE – Construção de Linguagens Essenciais é uma metodologia que o Rotary trouxe para o Brasil, em parceria com a Prefeitura Municipal de Contagem, que objetiva melhorar o desempenho em Leitura e Escrita das crianças de algumas regiões populares. Gláucia, uma das Coordenadoras da Secretaria de Educação de Contagem foi buscar essa metodologia na Tailândia, onde foi experimentada e implantada com sucesso, segundo seu relato em sondagem preliminar do estudo.

professoras tal metodologia CLE possibilita alfabetizar com o letramento, isto é, desenvolver o conhecimento das técnicas necessárias ao domínio da linguagem, atentando-se às práticas sociais de uso da leitura e da escrita pelas crianças das classes populares.

Nesse contexto, algumas considerações a respeito da escola cujo *locus* foi eleito para desenvolver esta investigação fazem-se necessário. A Escola Municipal “SB” da rede pública de Contagem, região Norte, Confisco (Bairro mais próximo Estrela Dalva) Região: III-Ressaca / IV-Nacional – Contagem-MG atende alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, oriundos de “famílias que, em grande maioria, trabalham na informalidade, adultos desempregados com alto índice de violência, sendo muitos jovens alunos (ou parentes) exterminados por traficantes de drogas”, segundo dados informados por Salomé, ex-diretora (2000-2009) da referida escola, em relato informal de estudo preliminar.

Segundo Salomé, a Metodologia CLE no Brasil consiste no desenvolvimento de cinco diferentes etapas na aquisição da leitura e escrita: Fase 1: Trabalho com um texto Detonador; Fase 2: Reconto e Encenação do texto; Fase 3: Construção e Reestruturação da escrita do texto; Fase 4: Construção do Grande Livro; Fase 5: Jogos e Atividades lingüísticas. Essas fases iniciam a partir do conteúdo de uma história literária de interesse dos alunos de qualquer idade, classe social ou de qualquer instituição. A função inicial do conto é estimular a imaginação, despertar emoções, prender a atenção e provocar o encantamento literário na criança. Além disso, um texto com uma boa trama, escrita em uma linguagem formal, oferece ao aluno/a um fio condutor para se fazer o reconto e a reescrita das idéias com coesão e coerência, exercitando a linguagem oral na oportunidade de conviver com as arbitrariedades da escrita. O texto detonador a ser trabalhado deverá apresentar algumas características tais como: viabilizar a construção de um projeto interdisciplinar com outros gêneros textuais em diferentes linguagens (visual, teatral, corporal, musical) e possibilitar o trabalho de formação de valores pessoais e sociais das crianças inseridas em contextos populares.

Há de se ressaltar que a experiência metodológica “Construção de Linguagens Essenciais - CLE” desenvolvida nessa Escola “SB” foi apresentada em 2008, na Universidade de Rennes – França, pelo seu caráter inovador, de sucesso reconhecido pela Fundação Rotária e aprovado pelo Banco Mundial no Intercâmbio de Grupos de Estudo que aproxima profissionais de todas as partes do mundo.

Essas práticas de Alfabetização e Letramento foram desenvolvidas no período (2001-2009) e investigamos se continuam sendo utilizadas no interior da escola “SB” situada em Contagem-MG. De acordo com o documento Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Cultural de Contagem (2008, p. 28), “o nível de analfabetismo do município é relativamente baixo. Algumas empresas desenvolvem programas educacionais, o que vem reduzindo este índice”. Mesmo assim, a meta da Secretaria Municipal de Contagem ainda não foi alcançada, apenas 10,4 da população “possuem nível superior completo, havendo uma deficiência de mão-de-obra qualificada”.

Propõe-se a apresentação de alguns dados iniciais do “estudo exploratório” da escola “SB” nos últimos cinco anos, que merecem a investigação dessa experiência escolar de sucesso nos meios populares. O Quadro de Progressão e Retenção (2005-2009) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EM “SB” (ANEXO B) reconhecido pela Secretaria de Educação de Contagem revela em 17 turmas os seguintes resultados:

2005: 98,92% de promoção (456 alunos) e 1,08% de retenção (5 alunos).

2006: 98,81% de promoção (414 alunos) e 1,19% de retenção (5 alunos).

2007: 98,43% de promoção (439 alunos) e 1,57% de retenção (7 alunos).

2008: 97,94% de promoção (476 alunos) e 2,06% de retenção (10 alunos).

2009: 97,38% de promoção (430 alunos) e 2,62% de retenção (11 alunos).

Diante desses dados fornecidos informalmente pela diretora em estudos preliminares, a Escola Municipal “SB” foi escolhida como *locus* dessa investigação, por apresentar um resultado<sup>7</sup> diferente das práticas pedagógicas desenvolvidas na maioria das escolas públicas, em que as avaliações oficiais revelam resultados insatisfatórios em relação à leitura e escrita.

Esses resultados negativos apontados em diferentes estudos da Sociologia da Educação têm demonstrado um problema: o sistema educativo instituído tende a penalizar “os desfavorecidos das classes populares” e a favorecer os sujeitos que já são favorecidos. Para além da ilusão da “escola para todos”, sabe-se também que ocultam as mais variadas redes de socialização, diferentes modos de educação, altamente relacionados com o nível do desempenho escolar obtido (ou não) pelos alunos, em diferentes tipos de avaliações. Hoje o

---

<sup>7</sup> Os dados que revelam o aspecto diferencial dessa escola serão apresentados nos capítulos posteriores.

acesso à escola foi ampliado e temos um grande contingente de alunos das camadas populares nos bancos escolares, são muitos que concluem o ensino fundamental, porém devido aos baixos índices de letramento alcançado pelos mesmos, o diploma não tem garantido uma inserção social e profissional que lhes oportunize melhorar suas condições de vida.

Essa situação dos desfavorecidos e a situação de fracasso escolar comumente verificada nos meios populares indica possível diferença dessa escola, em relação à maioria das escolas públicas brasileiras que se enquadram nessa perspectiva e isto levou-nos a indagações a respeito de uma experiência que tende a demonstrar dados distintos dessa realidade.

A partir dessas observações, efetivadas no contexto dessa escola inserida em bairro de vulnerabilidade social, algumas questões foram se constituindo e se apresentam como a problemática dessa pesquisa. Assim, configurou-se a questão central que norteou essa investigação: “quais são os fatores que fazem com que a Escola Municipal ‘SB’ apresente indícios do ‘improvável’ bom desempenho dos alunos das camadas populares com as práticas de letramento da leitura e escrita?”

Com essa questão é que fui a campo e para relacionar os dados empíricos com as teorias que se aproximam do objeto de pesquisa, também se tornaram relevantes outras questões formuladas em desdobramentos: - As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da Escola Municipal “SB” têm possibilitado bom desempenho na construção da leitura e da escrita dos aprendizes? Qual é a implicação do uso da Metodologia CLE no desempenho dos alunos e nas práticas de alfabetização e letramento?

Nesse contexto, delimitou-se como “objeto de pesquisa” o estudo de uma experiência de sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento, em meios populares e, apresentou-se como “objetivo geral” identificar os diferentes fatores que contribuem para que a escola “SB” seja avaliada como uma experiência bem sucedida.

No caso específico desta dissertação, outros objetivos se colocam, como: a) investigar as práticas de letramento engendradas pelas docentes no contexto dessa escola; b) compreender a Metodologia CLE e as implicações de seu “uso” em sala de aula; c) investigar em que situações uma escola pública inserida no contexto de meios populares tem oportunizado aos alunos desfavorecidos o acesso aos bens culturais relacionados à linguagem.

Em suma, torna-se relevante investigar uma experiência considerada positiva pela Secretaria Municipal de Contagem no domínio da leitura e escrita dos alunos de uma escola que, *a priori* parece apresentar problemas de ordem social, cultural, econômica e afetiva, como a maioria das escolas públicas de Minas Gerais e de várias regiões do Brasil. Acredita-se que o estudo de uma experiência de sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento, no contexto atual, poderá direcionar o fortalecimento teórico do profissional do ensino e, também, da formação do futuro educador.

Desta forma, na INTRODUÇÃO apresento um pouco da história de como cheguei a esta pesquisa, ao longo de minha trajetória profissional como pedagoga e professora, atuando na área de alfabetização e letramento. Minhas justificativas pessoais, sociais e acadêmicas foram sendo adquiridas por diversas experiências como: professora da disciplina “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Infantil” na FAE/UEMG, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem – NEPEL/UEMG, professora de Formação Continuada para educadores da rede pública, entre outras.

No CAPÍTULO 1 caracterizo os principais conceitos envolvidos na “Construção do objeto de pesquisa”. Faço a apresentação do cenário do bairro e da escola “SB” nos meios populares em situação de vulnerabilidade social. Exponho a delimitação das referências utilizadas e dialogo com alguns estudos sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar em outros países e no Brasil. Caracterizo alguns fatores explicativos do “efeito-escola” e o “efeito-professor” no seu aspecto social em Bressoux (2003), Sammons (2008), Mortimore (1988), entre outros. Apresento, ainda, uma revisão de algumas recentes pesquisas relacionadas com o tema no Brasil dialogando com estudos sobre eficácia escolar de Alves (2007, 2006, 2001, 2003), Franco (2003), Soares (2008, 2004, 2003, 1999), Menezes-Filho (2001) além de outras dissertações sobre clima escolar e temas similares que, de alguma forma, contribuíram para a construção de meu objeto, orientando e sugerindo interlocuções com os dados obtidos no empírico. Ainda nesse capítulo, mostro a construção de arcabouços teóricos que deram apoio à análise dos dados obtidos na EM “SB”.

No CAPÍTULO 2 – “Percurso metodológico”, faço uma exposição da metodologia utilizada no estudo de caso, contextualizo a escola “SB” e os sujeitos. Discuto alguns princípios básicos do trabalho de pesquisa de campo, durante três meses. Exponho os procedimentos

utilizados e como foram sendo utilizados na metodologia, ao longo da investigação. Adotei a estratégica metodológica de abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso etnográfico da Escola Municipal “SB” situada nos meios populares do bairro Confisco, na região Ressaca/Nacional em Contagem-MG. Essa escola já é reconhecida como de sucesso pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem-MG, pelos resultados de promoção de 97% a 100% no 2º ano do 1º Ciclo no domínio da Linguagem, sendo que o efeito-escola com as práticas de alfabetização/letramento aparece principalmente em 2010, como resultado da avaliação oficial externa do IDEB desta escola referente ao ano de 2009.

O CAPÍTULO 3 e o CAPÍTULO 4 destinam-se à análise de elementos constitutivos da eficácia escolar na/da escola “SB” no plano empírico. Nestes capítulos são colocadas as articulações feitas por meio da multiplicidade de discursos e de vozes das educadoras sobre as práticas educativas de alfabetização/letramento em meios populares. Pretendeu-se identificar a partir de uma leitura sociológica os fatores de efeito-escola e efeito-professor, que se estruturam e convergem na composição de uma situação favorecedora para a “eficácia escolar”.

Por fim, apresento as CONSIDERAÇÕES FINAIS que não esgotam o conjunto dos estudos que problematizam a escolarização eficaz das camadas populares, ainda que estes sejam recentes e em número reduzido. Tento fazer uma síntese dos resultados obtidos ao retomar passos do meu percurso no sentido de ir reconstruindo o caminho que me guiou até a conclusão. Para além da eficácia escolar, registro a necessidade de se pensar no “efeito-escola” e no “efeito-professor” pertencente a essas instituições de ensino.

Esta investigação torna-se relevante para a educação e para a sociedade, por estranhamento e compromisso com o tema, na tentativa de não apenas descrever o “como” das práticas educativas na realidade local “SB”, mas jogar luz sobre fatos sociais não desvelados e compreender como certos fatores podem interferir para que uma escola seja avaliada como uma experiência bem sucedida nos meios populares desfavorecidos.

Espero que a tentativa de investigar, descrever e analisar alguns fatores da eficácia escolar de uma escola pública de Contagem, em Minas Gerais seja algo que possa contribuir para as pesquisas sobre as instituições escolares públicas inseridas nesse contexto educacional.

## 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

### 1.1 Situando a problemática

Um campo novo de estudos em Sociologia da Educação colocou-se como a problemática do presente trabalho, que é fruto de uma revisão de estudos recentes, estrangeiros e nacionais, acerca do sucesso/eficácia da escola pública.

O processo de construção do objeto de pesquisa tem como ponto de partida a busca de elementos que possibilitem avançar na compreensão das escolaridades de “sucesso” nas camadas populares e, em particular, de uma escola da rede municipal de Contagem, que pelo estudo exploratório preliminar parece estar conseguindo desenvolver uma experiência eficaz em alfabetização e letramento.

A pesquisa desenvolvida e os dados desta dissertação, ao mesmo tempo, referem-se à escola, à diretora, às educadoras e aos alunos, esses últimos, inclusos numa camada social específica – a classe popular. É para a dinâmica interna dos diferentes fatores que contribuem para que a escola “SB” seja avaliada como uma experiência bem sucedida de efeito-escola na área de alfabetização e letramento, que se dirige o olhar dessa investigação.

A questão: “quais são os fatores que fazem com que a Escola Municipal ‘SB’ apresente indícios do ‘improvável’ bom desempenho dos alunos das camadas populares com as práticas de letramento da leitura e escrita” levou-nos a refletir e a deter sobre dados importantes relacionados ao fracasso da Alfabetização e Letramento no Brasil apontado nas avaliações oficiais.

Os estudos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/Edição Fevereiro/2007 referentes a 2005, produzidos pelo INEP<sup>8</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam que quase um terço da população, no Brasil, possui baixos níveis de leitura e escrita. O SAEB é uma medida de proficiência do

---

<sup>8</sup> IBGE, Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/tabelas/educacao\\_tabela01.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/educacao_tabela01.htm)> . Acesso em: 06 jan. 2009.

desempenho escolar, que faz uso de dados longitudinais para aferir o progresso do aluno/a na aprendizagem realizada por exposição a um determinado ambiente educativo. Assim, o SAEB permite a adoção do valor agregado como um dos critérios de eficácia das escolas, que interessa a nossa investigação. O SAEB avalia alunos, em Português e Matemática, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Tais resultados revelaram os piores índices de rendimento entre os alunos do ensino fundamental: em Português, os alunos da 8ª série alcançaram 232 pontos (mínimo aceitável para essa etapa: 300 pontos). O desempenho dos alunos da quarta série do ensino fundamental em 2005 melhorou três pontos, mas ainda é inferior ao de dez anos atrás. Os dados demonstram: “Quanto mais anos pior o ensino básico” (IBGE, 2009).

Lahire (1999) diz em um trecho do seu livro *L'invention de l'illettrisme*, que o “iletrismo” é um conceito criado a partir de diversos discursos e ações de várias instituições. Sobre os discursos que tentam defender as “vítimas” do iletrismo, Lahire (1999, p. 96), denuncia que estes não atacam os mecanismos sociais que produzem esse fenômeno como prioridade nacional, como uma questão de Estado e acabam por criticar os próprios “iletrados” com um discurso marcado pela exclusão dos indivíduos que não merecem a posição de cidadão. A escrita é objeto social e não objeto da escola. Assim, esse “problema social” deixou de ser só da escola e passou a ser um problema do Estado, das políticas públicas, da sociedade e das universidades brasileiras.

Assistimos por parte dos meios de comunicação de massa uma acusação constante e crescente em relação aos limites histórico-sociais e aos profissionais das escolas públicas. Silva (2008, p. 2) aponta em sua pesquisa um quadro lamentável para a Educação da Infância publicada em grandes jornais e revistas: “43% das nossas crianças não lêem livros hora alguma, ou é alarmante o fato de que apenas 1% dos alunos brasileiros da 3ª série do ensino médio tenha domínio adequado do idioma português<sup>9</sup>”.

No mundo da globalização, da competição e da tecnologia, em que o domínio do conhecimento é vital para a sobrevivência das nações, o Brasil precisa criar políticas sérias para superação das defasagens no ensino da leitura e escrita no contexto dos meios populares.

---

<sup>9</sup> Os dados apresentados pela autora foram retirados da Reportagem Gazeta Mercantil em 17/03/2003 – Quem não lê não escreve.

Esses questionamentos se encontram no bojo das discussões em torno do direito à educação e os nove anos de escolarização, ininterrupta e de qualidade, art. 2º da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 3 de agosto de 2005<sup>10</sup>, que assegura a entrada do aluno de seis anos no ensino fundamental. Mas, a questão que nos inquieta é se a escola fundamental tem cumprido a sua função de democratizar o processo ensino aprendizagem em relação à aquisição da leitura e da escrita para os diferentes segmentos de classe social, que se matriculam no sistema público de ensino.

Outro dado do Censo Escolar de 2008<sup>11</sup> revela que as matrículas na educação básica crescem 0,4% em 2008 (53,2 milhões) em comparação a 2007 (53 milhões). Mas vale ser dito, que a “garantia” às vagas, não “garante” a “garantia” do saber, porque mesmo o aluno, que tem acesso à escola aos 14 anos, tem sérios problemas na compreensão de texto. Além disso, também não há “garantia” da permanência. Ao falar das políticas inclusivas e compensatórias na educação básica, destaca Cury (2005):

Na faixa de pobreza que atinge 30 milhões de brasileiros estão os mais de 1,3 milhão de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos que trabalham ao invés de estudar e quase 4 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 14 anos que estão fora da escola e as 800 mil crianças em idade obrigatória também fora da escola (CURY, 2005, p. 15).

Esses são chamados de analfabetos funcionais e os dados do MEC (2007) revelam que muitas crianças e jovens não chegam a concluir o Ensino Fundamental. Neste patamar o Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>12</sup> enquadra quase 33 milhões de pessoas: o denominado “analfabeto funcional”, aquele que teve menos de quatro anos de estudos regulares e, por causa disso, lê e escreve frases simples, mas não é capaz de fazer interpretação de textos e nem colocar idéias no papel.

Esses dados tão negativos dos que não chegam a completar o Ensino Fundamental suscitam não apenas a insatisfação, mas a crítica quanto às políticas educacionais para o ensino público. Além da expansão do acesso, demandam ações mais efetivas para a melhoria da permanência na escolarização básica no Brasil.

---

<sup>10</sup> Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção 1, p. 27.

<sup>11</sup> Divulgado pelo MEC/Inep/Deed em 15/01/2009.

<sup>12</sup> Fonte: Ministério da Educação, 14/09/2007.

Esse diagnóstico permite que identifiquemos as possibilidades de formação, os limites de ação do educador e o descaso (ou não) dos dirigentes políticos para com a desvalorização/valorização das condições de trabalho e políticas para a escola pública, que deveria dar conta de formar os seus alunos e também os filhos dos seus eleitores no ensino público de qualidade, que possa avançar os conhecimentos em leitura proficiente e produção de textos inteligíveis.

Neste sentido, não seria mais possível pensar o ensino/aprendizagem da leitura e escrita sem o letramento, necessário à produção de uma relação com o mundo, adequada à “eficácia” no ensino básico. É preciso estar aberto para o domínio da linguagem com combinações múltiplas entre as diversas dimensões: social, cultural, econômica, afetiva e outras.

Outro dado da recente avaliação divulgada no dia 5 de dezembro de 2010, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do INEP/MEC<sup>13</sup>, revela que leitura e domínio da linguagem são os pontos fracos da educação brasileira. A julgar pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA, os estudantes brasileiros pouco entendem do que lêem. A prova é aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o conhecimento em Leitura, Matemática e Ciências de estudantes de 15 anos completos de idade. O Brasil melhora em avaliação internacional, mas continua um dos piores do mundo no domínio da linguagem.

Em 2009, participaram 65 países e o Brasil obteve 412 pontos em Leitura, 53º lugar numa pesquisa que avaliou, sobretudo, a compreensão de textos. Quase metade dos jovens brasileiros avaliados alcança apenas o nível 1, que é o nível mais básico de compreensão e significa que esses adolescentes são capazes de encontrar informações explícitas nos textos e relacioná-las com o dia-a-dia deles. Os jovens brasileiros mostraram-se capazes de fazer a “interpretação” - a localização da materialidade do texto (idéia clara), mas incapazes da habilidade cognitiva de fazer a “inferência” - a subjetividade do texto (idéia oculta). Não são analfabetos, mas têm somente o grau mínimo de habilidade de leitura, sem as condições do Letramento, que possibilitam o uso das práticas sociais da leitura e escrita, em diferentes gêneros e modos de organização e utilização da linguagem.

---

<sup>13</sup> Informações retiradas do site <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em: 08 dez. 2010.

O termo “letramento” foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados. O “Letramento em Leitura” é avaliado pelo PISA em três dimensões: 1. A forma do material de leitura. 2. O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. 3. O uso para o qual o texto foi construído. Essa variedade de dimensões baseia-se no princípio de que os sujeitos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, dessa maneira, não é suficiente ser capaz de ler limitados tipos e gêneros textuais tipicamente encontrados na escola.

A avaliação PISA é desenhada, a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser adquiridos continuamente, para serem aprendizes efetivos por toda a vida. Os jovens precisam ter consciência da própria capacidade de raciocínio com uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de gerir e organizar seu aprendizado, para uma adaptação bem sucedida no mundo contemporâneo, em constante transformação.

Para o especialista Cláudio de Moura Castro (2010), consultor em educação, as notas baixas do PISA são prova de que as escolas estão ensinando muitas coisas, mas não o essencial: o domínio da linguagem. “Se fosse necessário gerar um slogan para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito” (Castro, 2010, p. 2). O resultado do MEC, INEP. *PISA*. (BRASIL, 2010), portanto, faz um diagnóstico significativo da educação brasileira, porque os testes foram feitos por 5.235 alunos com quinze anos de idade, da 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental ou 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio de 229 escolas de 179 municípios das cinco regiões, distribuídas entre estabelecimentos da zona urbana e rural, da rede pública e privada. Acredita-se que a base da competência em leitura e escrita deverá ser construída na infância, principalmente com crianças de 7 e 8 anos, para que possa ser refletida positivamente na futura adolescência brasileira.

Em entrevista publicada<sup>14</sup> em 08/12/2010, aponta Jorge Werthein, especialista em educação e ex-representante da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil: - “Quanto maior o nível de desigualdades sociais de um país, mais ela

---

<sup>14</sup> Informações retiradas do site <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/08/pisa-2009-desigualdade-na-educac>. Acesso em: 08 dez. 2010.

se reflete na educação” (Wertheim, 2010, p. 1). Para o autor (2010), “o próprio relatório do Pisa fala que temos que ter políticas diferenciadas, de discriminação positiva, para poder enfrentar aquelas regiões mais desfavorecidas” com melhores professores.

O cenário mostra que o bom professor deveria dar aulas na escola que mais requer a sua competência. “Senão, não vamos conseguir romper esse círculo perverso da escola do bairro mais pobre que reproduz a pobreza” (Wertheim, 2010, p. 2) – indica o especialista.

Outro resultado de estudos sobre o estado-avaliador evidencia que os alunos foram reconhecidos como os principais responsáveis pelo bom êxito na prova em 25 das 33 escolas. Um artigo sobre “implicações para o que é ser professor(a) na educação básica no Brasil”, recentemente divulgado por Coelho (2009) destaca que:

Os componentes de “boa escola” identificados pelo estudo *Aprova Brasil* são: boas práticas pedagógicas, professores comprometidos e qualificados, participação ativa dos alunos, gestão democrática e parcerias externas. Isso fundamenta um deslocamento de foco das escolas em direção às práticas de salas de aula e ao desempenho dos professores (COELHO, 2009, p. 66).

Como se vê, o estudo aponta que o Brasil precisa formar gestores para qualificar a educação e ter professores que tenham desejo de “ser professor” em qualquer contexto, inclusive em meios populares.

## **1.2 O improvável sucesso escolar nos meios populares**

Inicialmente, a construção do objeto de pesquisa inspirou-se em estudos e no livro de Lahire<sup>15</sup> publicado no Brasil em 1997 com o título “Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável”. Não obstante, no processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa, as contribuições desse autor passaram a ocupar outro lugar no contexto dessa investigação. Suas formulações, no entanto, são valiosas para ampliar as reflexões para o entendimento do significado das práticas educativas de letramento, leitura e escrita nos meios populares desfavorecidos, que ao permanecerem na escola, vão construindo um futuro

---

<sup>15</sup> Bernard Lahire (1997) é professor de sociologia na Universidade de Lyon II, na França e pesquisador do CNRS (Centro Nacional de pesquisa Científica). Já foi professor visitante em universidades de vários países, inclusive na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, em 2004.

promissor, possivelmente de inclusão e sucesso escolar. Faz-se oportuno reportar às reflexões desse autor tendo em vista que, embora a sua preocupação seja verificar o improvável sucesso apenas do lado do aluno, em suas singularidades e especificidades, suas formulações tangenciam com a problemática apresentada nessa pesquisa.

A discussão de Lahire (1997) se torna relevante para esta pesquisa, ao explorar com cautela a complexa rede de determinação dos fatores relativos ao sucesso escolar dos segmentos populares. Para Lahire, o gosto pela leitura- é uma realidade reconstruída - que pressupõe a realização de um trabalho de fazer aparecerem estratégias que geraram a aparente diversidade ou homogeneidade dessas práticas. Lahire (1997) propõe, então, duvidar dessa força formadora e observar as estratégias de transmissão, as condições concretas de transferência desse capital cultural, o trabalho pedagógico das famílias populares, as formas de cultura escrita, entre outros aspectos analisados. Esses estudos serviram de fundamentação inicial nas investigações das práticas, das condições e dos significados que Escola “SB” tem assumido para aquele meio popular na qual está inserida.

Para Lahire (1997), as razões do improvável, o sucesso escolar nos meios populares não dependerá apenas das más/boas condições materiais por parte dos pais, nem, quanto aos filhos, da adaptação à escola e do desejo de aprender/ensinar. O universo escolar recebe múltiplas influências, respeitadas as singularidades e particularidades de cada país, estado, município, escola. Muitas vezes, tais influências se ligam à ordem do improvável, do que não foi previsto. Lahire (1997), conhecedor da complexidade incorporada a esses processos, parte da análise da criança em seu contexto familiar e debruça-se nas contradições aí presentes, onde estatisticamente se deveria fracassar. Muitas vezes essas contradições podem ser consideradas banais e até invisíveis para muitos olhares do senso comum.

Lahire (1997) descreve e analisa combinações específicas de traços gerais das configurações sociais<sup>16</sup> familiares. Um conceito aberto do autor, que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuem capitais ou recursos ligados a esses lugares e à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais. No ponto de vista de Lahire (1997), os casos de “sucessos ou fracassos” escolares são resultado de uma menor ou maior solidão dos alunos no

---

<sup>16</sup> Configuração social como o conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana (LAHIRE, 2008, p. 39-40).

universo escolar, em combinações específicas de traços gerais e configurações singulares. Dentro dessas configurações familiares, Lahire (1997) considera “cinco temas” a respeito do processo de transmissão cultural:

O primeiro tema trata das “formas familiares da cultura escrita”. Hábitos de leitura e escrita como formas de transmissão e apropriação dessa herança cultural de um sucesso. No segundo tema, Lahire aponta que as “condições e disposições econômicas” podem oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica e estabilidade econômica tranquilizadora, como a casa própria e trabalho de ambos os pais. O terceiro tema ressalta “a ordem moral doméstica” de submissão à escola – aceitação sem resistência às propostas educativas. Como não conseguem ajudar os filhos nas tarefas escolares, para evitar que “não degradingem” tentam submeter os filhos à autoridade escolar, aceitando fazer o que lhes é pedido, prestando atenção, cumprindo horários das refeições, estudos, ida e volta à escola, comportando-se corretamente, estudando e não brincando. O quarto tema reflete “as formas de autoridade familiar”. Parece-nos de grande importância a autoridade familiar, porque a escola primária é um lugar regido por regras de disciplina. Por último, o quinto tema esclarece “as formas familiares de investimento pedagógico”, pode, segundo o pensamento de Lahire, desenvolver-se sob as variadas formas de estimular a criança a estudar para ter “sucesso”, com modalidades mais adequadas na procura da melhor escola, compra de livros e material didático, dentro da capacidade familiar de ajudar a criança a atingir os objetivos que são fixados pela família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino.

Acredita-se que, tais elaborações certamente vão contribuir para melhor compreensão do locus de investigação dessa pesquisa, visto que, a participação das famílias na vida escolar do aluno e sua relação com a escola é um importante fator de bom desempenho escolar. Além disso, nesta investigação, a compreensão de “meio popular”, se aproxima do ponto de vista desse autor, que o conceitua como “famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos” (1997, p. 12).

Em outra obra, Lahire (1999) também se ocupa com as questões do letramento e para o autor, o conceito de iletrismo engloba todos aqueles que são considerados em alguma espécie de fracasso em relação ao modelo escolar, mesmo se eles se encontram fora do sistema. Iletrismo será então sinônimo de exclusão, sendo visto acompanhado da pobreza, do desemprego e outras formas de fracasso e de marginalidade econômica e social. A partir disso, Lahire

procurou encontrar casos improváveis de sucessos em meios populares para compreender as razões que fazem com que se tenha sucesso ali onde, estatisticamente, se deveria fracassar.

Sobre o conhecimento da cultura escrita, Lahire (1997) afirma que as práticas domésticas como os bilhetes, lembretes de geladeira, as receitas copiadas, as listas de compras, de contas de viagem, de endereços, de telefone, de coisas a fazer podem ter para uma grande parte das crianças, um efeito escolar indireto, mas poderoso. Para o autor, essa vivência na família, isto é:

ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escrita de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar (LAHIRE, 1999).

Ao analisar o sucesso escolar de estudantes de camadas populares, Lahire (1997) abre uma nova perspectiva de investigação, ao pontuar que existem outros fatores determinantes no processo específico de socialização que criam possibilidades de rompimento com uma situação de fracasso pré-determinado pela “profecia”, aqui entendida enquanto hipótese, suposição, predição do futuro feita por um professor/escola/família. Muitas vezes os pais ou responsáveis não desempenham o papel de intermediários no destino escolar e profissional de seus filhos/as, por falta de oportunidades, disposições necessárias ou condições adequadas.

Acredita-se que pode tentar desvelar uma situação de eficácia escolar em leitura/escrita, em que tudo leva a crer que é improvável estatisticamente, nos meios populares. O universo da escola recebe influências múltiplas, respeitadas as especificidades de cada meio social de uma região, município, país. E tais influências muitas vezes se ligam à ordem do imprevisível e do improvável. E, na concepção de Lahire (1997, p. 51) “as situações de sucesso escolar no curso primário estão longe de ser improváveis em meios populares”

Em Lahire (1997) encontrou-se respaldo teórico para assegurar que as situações de “sucesso” escolar no ensino fundamental estão longe de ser improváveis em meios populares, como explicou em várias hipóteses de seu trabalho. Para compreender as razões que contribuíam para o sucesso, ali onde, estatisticamente se deveria fracassar, Lahire dedicou-se a investigar casos improváveis de sucesso escolar em meios populares. Esses meios desfavorecidos também são delimitados no espaço do nosso objeto de pesquisa, onde, estatisticamente se

deveria fracassar, pelos problemas de ordem social, econômica, psicológica, além da violência apresentada na região em situação de vulnerabilidade social.

### **1.3 Escola pública no Brasil: a alfabetização e o letramento**

A escola pública no Brasil, sob a tutela do Estado, surge no século XIX e expande-se no século XX para resguardar a ordem social e aquietar o povo pelos ideais republicanos na sociedade brasileira. Nos estudos que sinalizam nessa direção e em uma pesquisa que também aborda a esfera pública, Chamon (2005) mostra que o processo de feminização do magistério na escola elementar se vinculou:

ao processo de construção do sistema de educação popular, instituído pelos ideais republicanos na sociedade brasileira. A Primeira República, instaurada em 1889, instituiu a necessidade social da escola para o povo e iniciou a ampliação da rede de ensino público primário, percebida como meio essencial para a consolidação da nova ordem social. (CHAMON, 2005, p. 148)

Tornava-se urgente a necessidade de substituir as chamadas “deficiências” sociais e culturais da classe trabalhadora pelo ensino público. Faria Filho (2005), ao analisar as representações da escola e do alfabetismo no século XIX no Brasil, mostra que a escola passa a ocupar um lugar na sociedade, “capaz não apenas de transformar os súditos em cidadãos, mas também os bárbaros em civilizados, os perigosos em trabalhadores, os ignorantes em letrados” (2005, p. 147). Dito de outro modo, a importância da visão escolarizada do social é dada à cultura letrada erudita, própria à elite escolarizada que se afirmava. As consequências foram dramáticas para a produção do conjunto da população como sujeitos “analfabetos”, incapazes, que não tinham acesso à escola e ao aprendizado da leitura e da escrita.

No início do século XX, estudos demonstram uma tendência consolidada entre as populações pobres e trabalhadoras ao considerar os atributos do alfabetismo como sendo a forma de acesso de uma cultura mais elevada àquela de uso das camadas populares.

Mesmo no século XXI, ainda precisa-se garantir uma educação pública, que respeite a dignidade e a formação humana básica das crianças no seu cotidiano escolar. A formação de profissionais para a compreensão do estado de conhecimento da criança da Educação Básica

exige que os educadores tenham nova postura em relação às políticas públicas e às metodologias que poderão atender às facilidades/dificuldades e condições sociais de aprendizagem da leitura e escrita.

No Brasil, como se deu em outros países, tem havido uma crescente preocupação com o deslocamento do analfabetismo para o alfabetismo ou letramento da população, isto é, para os usos efetivos de transmissão da leitura e da escrita.

Hoje, o domínio da leitura e escrita é um dos grandes desafios brasileiros para se rever a formação do educador e as “experiências” de práticas pedagógicas da instituição escolar. Entretanto, respostas a esse desafio no espaço particular da escola estão ligados ao entendimento da “alfabetização na perspectiva do letramento”, cuja compreensão se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do codificar e decodificar, mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que o ler e escrever são necessários.

Esse conceito de “letramento” é aqui entendido como domínio da construção da escrita com o uso e a prática da leitura social ampliada nas formas de cultura escrita inserida num mundo organizado diferentemente, que inclui a linguagem da música, do movimento, das artes, do jogo simbólico/dramático, do cinema, da expressão corporal, do tempo/espço, da mídia e, principalmente, da leitura literária, entre outros gêneros. Essa leitura em diferentes linguagens do conhecimento de mundo engloba não só o saber escolar técnico da alfabetização de signos, mas a expressão de valores de ordem moral e simbólica, social, política, crítica de diferentes conhecimentos, funções, práticas domésticas e usos da leitura e escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com os diversos tipos de gêneros na sociedade (anúncios, placas, propagandas, jornais, revistas, etc.) e continua por toda a vida, com a gradativa possibilidade de participação das práticas sociais que envolvem a língua escrita (obras literárias, livros, artigos científicos, contratos, manuais, etc.). Esta perspectiva considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas inseparáveis, complementares e indispensáveis para o sucesso escolar do aluno/a.

O propósito desse “letramento” é compreender que é possível uma educação como construção sócio-histórica que demanda estudos das práticas que articulam dimensões epistêmicas e culturais. Portanto, um projeto de cidadania aberta, que respeite os princípios comuns da

existência coletiva e individual. Um percurso civilizatório inacabado que tem como referência o ser humano em suas potencialidades e necessidades das relações entre diferentes linguagens em todas as classes sociais.

Entre os estudiosos direcionados para a crítica das relações escola e sociedade, Bourdieu (1975, 2008), talvez seja o mais conhecido sociólogo, que acusa a escola de exercer um poder de violência simbólica<sup>17</sup> de imposição às classes dominadas, da cultura e linguagem das classes dominantes, como saber escolar legítimo. Segundo Bourdieu e Passeron:

A escola e as predisposições para ter êxito nela dependem, como já se viu, das probabilidades objetivas de alcançá-lo que estão ligadas às diferentes classes sociais, essas disposições e predisposições constituindo por sua vez um dos fatores mais importantes da perpetuação da estrutura das oportunidades escolares como manifestação objetivamente perceptível das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 213)

No pensamento de Bourdieu, não existem predisposições e disposições negativas que levem à resignação ao fracasso ou à exclusão, que não possam ser entendidas como uma antecipação inconsciente das penalidades que a escola reserva às classes dominadas.

Lembrando Bourdieu, a pesquisadora Magda Soares (2008) diz que a solução não está levando em consideração que esta instituição quase sempre se encontra a serviço das camadas dominantes, “só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola” (2008, p. 64). Nessa perspectiva do capital lingüístico, o fracasso ou sucesso dos alunos nos meios populares é apenas um lado da dominação, pois a solução estaria nas adaptações da estrutura social como um todo.

Na visão do particular desse todo, buscou-se pesquisar uma experiência de sucesso escolar e como os processos educativos da EM “SB” imprimem marcas sociais e culturais positivas em nossas crianças das classes populares. Para isto, a prática docente necessita ser revisitada e reelaborada a partir do conhecimento, da experiência do professor que “deu certo” no âmbito das práticas de alfabetização e letramento. Acredita-se que a experiência de sucesso é uma assimilação ativa, que envolve o diálogo entre o pensamento conceitual da professora e a sua

---

<sup>17</sup> “Poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula” (BOURDIEU, 1975, p. 27).

ação prática, como um sujeito encarnado nas relações sociais para desempenhar o seu papel de professor/a.

O desafio que se coloca para assegurar o sucesso dos alunos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é a professora escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de conciliar e articular os dois processos: letrar alfabetizando e alfabetizar letrando. Excluir um desses processos nas práticas da sala de aula poderá ter o efeito de reduzir o objeto de aprendizagem, que é a leitura e a escrita. Ao que tudo indica, esse atual interesse dos pesquisadores pelas práticas de leitura com letramento reclama uma atenção especial ao próprio ato de ler e às significações diversas que os leitores produzem ao se envolverem com o ato de sua leitura e escrita, uma experiência cultural importante para o exercício da cidadania e a integração social.

Vale dizer, que estudar as práticas educativas de um determinado grupo de professoras de uma escola se identificaria, por isso, a investigar um conjunto de competências compartilhadas pelas professoras pelo uso e difusão do hábito de ler e escrever dos seus alunos. A tarefa da professora se resumiria na apreensão dos fatores que contribuiriam para o maior ou menor grau da ocorrência do ato e do sentido de ler para esse grupo de alunos/as. Com efeito, Batista (2005, p. 18) compreende “que se veja na leitura um bem em si mesmo, um valor e uma necessidade a ser transmitida e difundida”. Desse modo, pode-se considerar o letramento, como um conjunto de competências adquiridas em contextos sociais (des)favorecidos e que constituem o direito à cultura letrada.

Para Batista (2005), aos poucos, a antiga preocupação da sociedade brasileira com o analfabetismo tem se deslocado o letramento das camadas populares, “para os usos efetivos que grupos têm feito da leitura e da escrita” (2005, p. 34). Contudo, o letramento propriamente dito não constitui o foco deste trabalho, mas, ele se encontra no cerne das práticas investigadas na EM “SB”.

Supõe-se que a clareza de diagnósticos e avaliações no trabalho pedagógico do professor/a propiciará a base do bom desempenho dos alunos necessário à aquisição da língua escrita. A nossa vida em sociedade é organizada em torno de escritas públicas, presentes em todos os espaços e tempos, cumprindo diferentes funções de comunicar, divulgar, socializar, registrar, rememorar, trocar, aprender, ensinar, enfim conviver, nos entender, viver. Assim,

especificamente, será papel do professor/a trabalhar conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas na compreensão das funções e usos sociais da escrita, trazendo para a sala de aula e disponibilizando o manuseio pelos alunos de várias tipologias textuais, pertencentes a diferentes suportes, às vezes desconhecidos nos meios populares. Isso implica também, valorizar o conhecimento prévio do aluno/a, dando-lhe a oportunidade de fazer descobertas e explorar informações desconhecidas, que poderão trazer um efeito positivo na eficácia escolar.

Assim, esta dissertação busca contribuir para uma temática que necessita ser mais explorada nas pesquisas em educação, a questão da eficácia na alfabetização e letramento - problema tão velho e tão novo. Torna-se fundamental uma posição teórica de estudos sobre o “efeito-escola” dentro desse conjunto de experiências e possibilidades educativas bem sucedidas, ao contextualizar o campo investigado nos meios populares.

#### **1.4 Estudos sobre o efeito-escola e eficácia escolar**

A partir de estudos e reflexões realizadas no processo de construção do objeto, o olhar sobre o mesmo foi se detendo na perspectiva de uma sociologia das organizações escolares, localizada entre as abordagens sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo “*macro*” e uma perspectiva centrada na sala de aula “*micro*”. Essa abordagem demonstra uma compreensão de como as instituições escolares adquiririam um espaço organizacional com uma dimensão própria nas decisões pedagógicas, curriculares e educativas. Ou seja, os processos internos das escolas decidiriam as políticas e as práticas escolares, para interferir positivamente no desempenho dos alunos e conseqüentemente na eficácia da escola.

Os estudos sobre efeito-escola e eficácia escolar vêm apontando que a busca dos fatores escolares que podem explicar as variações da eficácia devem partir de estudos de caso com o foco nas escolas que diferem estatisticamente e que representam a exceção e não a média de uma rede pública de ensino, e, por isso, esses estudos, tornaram-se suportes fundamentais para orientar as análises empreendidas nesta investigação.

Dentre os estudos há pesquisadores que preferem nomeá-los como efeito-escola e outros que preferem identificá-los como escolas-eficazes. Os dois conceitos têm diferenças sutis que deixaram marcas nas produções das pesquisas na área. Entende-se por “efeito-escola” quando uma determinada instituição escolar acrescenta a aprendizagem do aluno/a, pelas suas políticas e práticas no interior da escola. Esse termo “efeito-escola” ressalta a idéia de que os fatores associados com os melhores resultados devem ser analisados, a partir dos resultados identificados em cada escola. Já a definição de “escola-eficaz” sugere apenas que existem escolas melhores do que outras.

O uso da palavra eficácia tem sua razão de ser. Para Madaus et al (1980, p. 27) havia uma importante diferença entre eficácia e eficiência. Enquanto a “eficácia” tem a ver com a qualidade das instituições escolares, a eficiência do sistema representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados e é medida pelo custo, ou seja, pela capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas. A contribuição de Madaus (1980), “uma visão bastante pessimista”, foi a de captar e de sistematizar os dados que estavam à disposição para determinar se as escolas estavam promovendo a igualdade e cumprindo seu papel de reduzir as diferenças nos Estados Unidos.

Aqui, entende-se como “escola eficaz”, aquela em que as características do conhecimento prévio do aluno/a são diagnosticadas à entrada na escola e o seu progresso vai além do que seria esperado, levando-se em consideração os fatores da sua situação econômica, social, bem como as condições (des)favorecidas do seu contexto cultural. Ambos os termos “eficácia escolar” e “escola eficaz” serão usados nessa pesquisa, na tentativa de situar os referenciais teóricos que melhor o possam explicar ou iluminar, permitindo a transformação das práticas observadas em outras teorias/metodologias.

Dessa forma, procurou-se contatar o real vivido na EM “SB”, explorá-lo, analisá-lo, verificar seus pontos negativos e positivos, compreendê-lo, utilizando as referências que melhor permitissem esse diálogo, e assim voltar ao mesmo real das práticas pedagógicas, mas com algumas contribuições novas, com perspectivas que pudessem orientar uma prática de sucesso diferente, um olhar mais refinado sobre o real nos meios populares.

Contudo, o objeto de investigação demandava maior sustentação teórica apoiada em outras pesquisas, para dialogar com os dados obtidos no empírico. Assim, durante esse processo de construção da pesquisa, vários trabalhos sobre “eficácia escolar” foram suscitados e trouxeram, em seus estudos e considerações, elementos para reflexão e análise dos dados obtidos nas entrevistas. Dentro desses estudos encontramos dois referenciais básicos: estudos internacionais e nacionais sobre os fatores associados ao sucesso/eficácia escolar e sobre o efeito-escola/efeito-professor.

As produções internacionais pautam em estudos teóricos que buscaram descrever o “desempenho nas escolas públicas” e a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 60, como Coleman *et al.*<sup>18</sup> (1970), Mortimore *et al.*<sup>19</sup> (1988) e Sammons<sup>20</sup> (2008) que discorre sobre os onze fatores que são “as características-chave das escolas eficazes”. Nos termos de Mortimore (1991), um sistema educativo eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas em alcançar aqueles resultados. Outra grande contribuição são as “pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor” do francês Pascal Bressoux<sup>21</sup> (2003), que defende a ideia de ser possível detectar fatores normalmente associados a melhores aquisições dos alunos, em determinados contextos populares.

Temos um conjunto de pesquisas e estudos brasileiros associados à eficácia escolar abordados por José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves (2007) e Creso Franco *et al.* (2003), que têm buscado compreender as razões dos efeitos da escola e do clima escolar<sup>22</sup> nas escolas públicas, bem como Pacheco (2008), entre outros.

---

<sup>18</sup> COLEMAN *et al.* Equality of Educational Opportunity. In: *The School in the Social Order: a Sociological Introduction to Educational Understanding*. Scranton: Pennsylvania/International Textbook Company, 1970.

<sup>19</sup> MORTIMORE, Peter *et al.* *School Matters (A escola tem importância)*. Califórnia/USA: University of Califórnia Press, 1988. Reproduzido com permissão da Editora, por Brooke e Soares (organizadores), 2008.

<sup>20</sup> SAMMONS, Pam. *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century (Eficácia escolar: alcançando a maioria no século vinte e um)*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999. Reproduzido com autorização da Taylor & Francis Group Ltd, por Brooke e Soares (organizadores), 2008.

<sup>21</sup> Texto originalmente publicado sob o título “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”, na Revue Française de Pédagogie, 108, 91-137, 1994.

<sup>22</sup> O conceito de *clima escolar*, nesse estudo, refere-se a um conjunto de fatores relacionados à maneira como os sujeitos se inserem e convivem na instituição à qual pertence.

### 1.4.1 Estudos internacionais sobre os fatores associados à eficácia escolar

A pesquisa sobre o efeito-escola e toda a polêmica do efeito-professor teve sua expansão nos países anglo-saxões, em princípio de 1960. Mais tarde, desenvolveu-se também no Canadá, Austrália, Inglaterra e outros países. A partir de estudos baseados em dados de países diversos, em especial do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Holanda, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) oferecem uma síntese da literatura sobre a escola efetiva. Este estudo salienta as características que melhor descrevem escolas que agregam valor aos seus alunos, ou seja, escolas bem-sucedidas.

Até meados de 1970, a escola era uma instituição subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Nesta lógica, os currículos, os métodos de ensino, os conteúdos transmitidos e os modos de avaliação seriam organizados em prol da perpetuação da dominação social. O pessimismo pedagógico e o determinismo sociológico favoreceram a idéia de que não haveria uma solução para a reprodução das desigualdades sociais e a escola, assim, foi considerada um espaço de legitimação social das classes mais favorecidas.

Entretanto, a partir da década de 70, começou a ser questionada essa abordagem pessimista com estudos qualitativos voltados para o entendimento dos processos ocorridos no interior das escolas, na tentativa de desvendar a “caixa-preta” das instituições escolares. Tais estudos enfatizavam que as escolas poderiam exercer influência sobre o aprendizado dos alunos. O ponto de vista de Bowles e Gintis (1976), citado por Brooke e Soares (2008, p. 22), que justificaram a tese “as escolas não fazem diferença” foi contraposto, e, ao contrário desses autores, acredita-se que “as escolas podem fazer diferença” e podem empreender um processo de transformação social.

Dentro desse ponto de vista, outro pesquisador a se considerar para o estudo é Peter Mortimore *et al.*<sup>23</sup> (1988), autor de “A escola tem importância”, obra publicada na Califórnia/USA concentrada na educação primária, citada por Brooke e Soares (2008). Nível

---

<sup>23</sup> MORTIMORE, Peter *et al.* School Matters (A escola tem importância). Capítulo 1 e 9. Califórnia/USA: University of Califórnia Press, 1988. Peter Mortimore é Ph.D. em Psicologia e consultor educacional. Foi diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pró-vice chanceler na mesma instituição. Participou de vários projetos de pesquisa, principalmente no campo da eficácia escolar, e escreveu vários artigos e livros sobre o tema.

de ensino que corresponderia no Brasil, à primeira etapa do Ensino Fundamental. Para o autor Mortimore *et al.* (2008) “provavelmente os efeitos da escola primária acompanharão o aluno na passagem para a escola secundária e podem ter uma influência a longo prazo no sucesso educacional e nas perspectivas de emprego” (2008, p. 215). Com base em uma pesquisa longitudinal das escolas primárias realizada na Inglaterra, os autores acompanharam a vida em sala de aula de um grupo de dois mil alunos, por quatro anos (dos 7 aos 11 anos), em 50 escolas selecionadas, ao acaso, das 636 escolas na jurisdição local. Nos resultados dessa pesquisa identificou-se que as diferenças nos resultados educacionais dos alunos durante o ensino primário estão relacionadas a vários fatores “de acordo com a idade, classe social, sexo e raça” (Mortimore *et al.*, 2008, p. 187) e, no entanto, essas diferenças não eram sempre constituídas com aquelas atribuídas aos resultados cognitivos.

Quanto ao impacto da escola no progresso e no desenvolvimento dos alunos, Mortimore *et al.* (2008, p. 196) diz “descobrimos que a escola tem impacto significativo no desempenho em leitura. Ao todo, 9% da variação no desempenho de leitura dos alunos ao final do terceiro ano foi explicada pela escola”. Descobriu-se que os resultados não-cognitivos não tinham muita relação com os resultados das áreas cognitivas. Esses resultados da pesquisa são importantes para os pais, alunos e professores, pois indicaram que a escola que o aluno frequenta durante o ensino primário pode ter um efeito benéfico ou negativo no seu progresso e desenvolvimento.

Essa eficácia escolar tem origem no “Relatório Coleman” (1970), citado por Brooke e Soares (2008), que passou a ser um marco na pesquisa sociológica e conseguiu derrubar mitos e a modificar o curso da pesquisa em educação. Esse levantamento, encomendado por exigência de um dos artigos da recém-aprovada Lei dos Direitos Civis, pressupunha grandes desigualdades entre as escolas de negros e de brancos e as do norte e do sul nos Estados Unidos, em meados de 1960.

Coleman (2008) estudou o “Desempenho nas Escolas Públicas” e suas responsabilidades, entre elas a de avaliar e analisar como as escolas desempenham a tarefa de transmitir certas habilidades intelectuais, entre elas a leitura e escrita, cálculo e solução de problemas. Para Coleman (2008), os testes padronizados de desempenho administrados na sua pesquisa, com estudantes da 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª séries (corresponderia ao final da educação básica no sistema de ensino brasileiro) fornecem para o aluno “uma ampla gama de escolhas de empregos ou

faculdades, se ele tem essas habilidades em nível mais alto; uma gama muito restrita, que inclui somente os empregos mais humildes, se tem essas habilidades em níveis mais baixos” (p. 27). As análises de Coleman indicam que “se um aluno de minoria, proveniente de uma família sem muita tradição educacional, é colocado com colegas com um forte background<sup>24</sup> educacional seu desempenho irá provavelmente melhorar” (p. 31). Portanto, a eficácia do desempenho da pessoa na sociedade como um todo, é consequência do desempenho da sua experiência na escola, independente de ser escola pública.

O que o Relatório Coleman, citado por Brooke e Soares (2008, p. 16), mostrou é que, as escolas não são muito diferentes entre si, apesar das diferenças aparentes entre as escolas, por nível socioeconômico e por região. O que se descobre é que, mediante a alteração de variáveis estritamente escolares, como qualificação dos professores, horas letivas, tamanho da turma e a organização da escola, não contribuiria em quase nada para tornar os adultos mais iguais na distribuição de sucesso escolar. O impacto de uma escola parece depender de aspectos do “clima escolar”, relativamente sutis e não do orçamento ou de recursos que os educadores dizem ser importantes. Nessa investigação, o clima escolar está relacionado a um conjunto de fatores que abordam as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais da instituição à qual pertencem: o relacionamento entre o corpo docente e discente, entre a direção e os demais funcionários da escola.

Além do clima escolar, diferentes estudos internacionais empíricos evidenciam que, nas escolas pesquisadas, tanto o nível socioeconômico do aluno como a sua etnia ou nacionalidade, entre outras características que os diferenciam à entrada na escola, não influenciam os resultados escolares atingidos. Dito de outra forma, nas escolas eficazes o sucesso educativo é alcançado, qualquer que seja a sua população discente – meninos ou meninas, brancos ou não brancos, pobres ou ricos. Nos dias de hoje contamos com o bom prognóstico do movimento da escola eficaz apontando que a escola faz a diferença no desenvolvimento integral do aluno, que é a sua função. Assim, pode contribuir implicitamente, para a promoção da equidade tão desejada no exterior e no Brasil.

A partir do momento em que se defende a ideia de que a escola é importante para a trajetória escolar e social do aluno, é preciso todo um esforço para pesquisar e apontar o que de fato

---

<sup>24</sup> *Background*: conhecimento, experiência, prática.

está fazendo a diferença da escola em oportunizar condições favoráveis à aprendizagem dos seus alunos. Nessa direção, diversos estudiosos pesquisaram um conjunto de fatores que poderia estar relacionado ao que faz uma escola-eficaz.

Entre os estudos destaca-se a investigação de Pam Sammons<sup>25</sup> (1999), que defende “As características-chave das escolas eficazes” (p. 335) e fornece uma descrição de “onze fatores para escolas eficazes” (p. 351), identificados em nossa análise dos anos iniciais do ensino fundamental da escola “SB”. Apesar de Sammons (2008) afirmar, que certos estudos de eficácia escolar terem recebido críticas na década de 80-90, sabe-se que, atualmente, existe pouca dúvida de que as escolas podem ter um efeito, que faz a diferença realmente na escola pública.

Durante estas últimas décadas, as pesquisas evidenciaram que, apesar do background familiar e as habilidades básicas de leitura e matemática, ou resultados de exames, serem determinantes importantes dos níveis de desempenho dos alunos, “escolas em circunstâncias sociais semelhantes podem atingir níveis de progresso educacional muito diferentes” (2008, p. 344). A pesquisa britânica de Sammons (2008) aponta que existe a indicação de que “os efeitos da escola primária podem ser maiores do que aqueles identificados para a escola secundária, e que escolas primárias podem ter um impacto significativo, a longo prazo, no desempenho futuro” (p. 345). Ou seja, pode-se identificar nos exames de Ensino Médio, uma evidência do efeito prolongado do Ensino Fundamental. Para a autora (2008) existem vários fatores que, combinados, são responsáveis pela diferença do desempenho dos alunos de uma determinada escola em relação a alunos de outra escola, ou de várias outras escolas.

Historicamente, para Sammons (2008), o interesse na possível contribuição que a pesquisa em eficácia da escola pode trazer para a melhoria das escolas tem crescido desde 1993 no Reino Unido e tem emergido como uma característica forte da política educacional desde 1997. Uma reação negativa inevitável de alguns pesquisadores, adeptos de outras tradições sustentaram que “o processo educacional é todo importante e denegriram a ênfase exagerada (segundo eles) da pesquisa em eficácia escolar (PEE) na avaliação do desempenho dos alunos como base para a avaliação da eficácia” (2008, p. 337).

---

<sup>25</sup> Pam Sammons é professora de Educação na Universidade de Nottingham. Participou de inúmeros projetos educacionais influentes na Inglaterra e é a principal pesquisadora do maior estudo longitudinal sobre eficácia da pré-escola e da escola primária para crianças dos 3 aos 11 anos de idade (1997-2008).

Sammons (2008, p. 351) concluiu que nas escolas que agregam valor aos seus alunos, há pelo menos onze características ou fatores presentes na constituição de escolas eficazes: 1. Liderança profissional; 2. Objetivos e visões compartilhados; 3. Um ambiente de aprendizagem; 4. Concentração no ensino e na aprendizagem; 5. Ensino e objetivos claros; 6. Altas expectativas; 7. Incentivo positivo; 8. Monitoramento do progresso; 9. Direitos e responsabilidades do aluno; 10. Parceria casa-escola; 11. Uma organização apresentada à aprendizagem.

Esses onze fatores conseguiram uma grande repercussão e aparecem como referência em diversos trabalhos produzidos posteriormente. Os fatores não devem ser considerados independentes, mas inter-relacionados de muitas maneiras e são recorrentes na maioria das pesquisas internacionais, nacionais.

Outro estudo relevante para a nossa pesquisa é o de Pascal Bressoux<sup>26</sup>, diretor que desenvolve pesquisas relacionadas à análise das práticas dos professores, os efeitos das escolas e desses professores sobre as aquisições escolares e sociais dos alunos. Como os dois fatores estão intimamente ligados, pode parecer arbitrário separar o efeito-escola do efeito-professor, mas para o autor, trata-se de duas correntes distintas que se desenvolveram de maneira autônoma, em termos de estabilidade e de generalizações de resultados.

Nesse sentido, a principal ideia de Bressoux, essencial para essa investigação é que:

Se é possível detectar professores mais eficazes do que outros, ou escolas mais eficazes do que outras, assim como fatores que são associados a esta eficácia, então a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas ela tem um peso específico, o que torna possível, então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular daqueles originários das classes sociais desfavorecidas (BRESSOUX, 2003, p. 20).

Em seu trabalho “As pesquisas sobre o efeito-escola e efeito-professor” (2003), Bressoux procurou compreender uma distinção fundamental entre os efeitos absolutos e efeitos relativos da escolarização:

---

<sup>26</sup> Pascal Bressoux é professor e diretor do Laboratório de Ciências da Educação, na Universidade Pierre Mendes France, de Grenoble (desde 2001).

Os primeiros supõem que se compare as aquisições das crianças escolarizadas àquelas das crianças não escolarizadas, enquanto que os efeitos relativos são estimados de acordo com a comparação dos resultados dos alunos que têm em comum o fato de todos serem escolarizados, mas em situações diferentes: neste caso, mede-se os efeitos marginais destas diversas situações (BRESSOUX, 2003, p. 21).

Os resultados da avaliação do estudo mostram que o efeito-escola e o efeito-professor devem ser entendidos como Efeitos Relativos da escolarização, porque eles dependem da variação das condições observadas. O efeito-escola é menos importante nos países industrializados do que nos países em via de desenvolvimento, onde é extrema a variação das condições de escolaridade.

O autor (2003) aceita a ideia de que o efeito sala de aula advém do próprio efeito-professor, em grande parte. Isso significa que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo, que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Provavelmente, sua habilidade de jogar, manobrar as diversas pressões ou se valer delas constitui um fator de eficácia. Além disso, as experiências realizadas apontam que o professor pode modificar algumas de suas práticas e que isto repercute sobre as aquisições e o comportamento dos alunos.

Ainda Bressoux (2003) defende oito fatores explicativos para prognosticar a eficácia do professor: 1. As oportunidades de aprender; 2. O tempo; 3. A taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor; 4. As expectativas dos professores; 5. O feedback; 6. Atividades estruturadas; 7. Ensino frontal, em grupos ou individual; 8. A combinação de fatores é mais importante do que cada um deles considerados isoladamente.

Esse autor (2003) esclarece que, o “efeito-escola” não seria somente uma aglomeração dos efeitos sala de aula. Sendo a escola concebida como uma organização social, como tal, tem um funcionamento particular, que desenvolve um sistema específico de relações entre os seus sujeitos, define seu próprio conjunto de normas/regras de convivência, expectativas em relação aos alunos e avaliações. Desse modo, a análise se converge em um conjunto de fatores escolares, que interligados oferecem um olhar sobre os processos internos que estão relacionados à eficácia escolar.

A partir do início dos anos 70, diversos pesquisadores adotaram uma orientação diferente para investigar a eficácia da escola. Fizeram um levantamento sobre os processos de ensino nas

escolas que representaria uma abordagem apontada por Bressoux (2003) que merece evidência, a saber: 1. Uma perspectiva militante - luta contra as desigualdades sociais; 2. A escola como organização social – origem da implementação de diversos programas de melhoria das escolas “cinco fatores de Edmonds” (1979): - uma forte liderança – expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos – um clima de disciplina sem, no entanto, ser rígido – grande importância dada ao ensino dos saberes de base (leitura, escrita e matemática) – avaliação e controle frequentes sobre os progressos dos alunos; 3. A noção de “clima” – aparece como um “conceito problemático porque não é diretamente objetivável”; 4. O papel do diretor – os diretores eficazes são líderes pedagógicos, que colocam importância no sucesso (Bressoux, 2003, p. 51).

Nota-se que muitos fatores de eficácia da escola apontados por Bressoux (2003) também foram discutidos por Sammons (2008) como: grande importância dada ao ensino dos saberes de base / uma organização orientada à aprendizagem; uma forte liderança / gestão e liderança profissional; expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos / altas expectativas; avaliação e controle frequentes sobre os progressos dos alunos / monitoramento do progresso.

As observações de Bressoux (2003) e de Sammons (2008) convergem ao mesmo sentido, embora os indicadores sejam diferentes. Assim sendo, nesse trabalho de pesquisa, busca-se compreender o que há de comum nesses estudos internacionais associados aos fatores de eficácia escolar, que coincidem com os dados observados na escola “SB” em Contagem, Minas Gerais, Brasil.

#### **1.4.2 Estudos realizados no Brasil**

A partir de 1995 consolidou-se o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica provocando uma mudança muito marcada na forma de analisar os sistemas de ensino no Brasil. Tornou-se possível avaliar, pela primeira vez, aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. Valendo-se do cruzamento de informações sobre as características socioeconômicas dos alunos/as, o nível de aprendizagem alcançado e as condições de funcionamento das escolas, a pesquisa brasileira começou a desvendar as qualidades típicas da escola eficaz e a quantificar o efeito-escola.

Depois da década de 60 começaram a ser produzidos estudos na área da sociologia dos estabelecimentos escolares, na tentativa de responder, dentre outras perguntas, à questão sobre a importância dos estabelecimentos de ensino na aprendizagem dos alunos e nos processos escolares.

Foi nesse contexto que a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, entre outras universidades brasileiras, considerando a importância social do estudo dos motivos de eficácia de certas escolas, organizou o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, que dedicou-se à produção das sínteses analíticas dos dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – e do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Em muitos países, como pode ser observado pelos resultados do PISA, o efeito da escola é muito baixo (menor que 10%), porque as escolas são muito semelhantes. Entretanto, no caso do Brasil, as escolas são muito diferentes e a explicação para essa grande diferença está na segmentação socioeconômica.

Alves<sup>27</sup> e Franco<sup>28</sup>, citados por Brooke e Soares (2008, p. 482-500) em “A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil” fazem uma revisão sistemática da literatura internacional sobre eficácia e equidade escolar. Na primeira seção apresenta os dados brasileiros que vêm possibilitando o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro e o efeito das escolas. A disponibilidade dos dados dos censos demográficos e as PNADs, realizadas a cada dois anos, tem possibilitado a produção de inúmeros estudos sobre as “mudanças e permanências em relação às desigualdades educacionais brasileiras ao longo de várias décadas” (Alves e Franco, 2008, p. 483). O Censo Escolar, em sua última edição – 2007 - teve como inovação relevante para estudos mais completos: a coleta de informações sobre cada aluno, cada turma e cada professor em regência de sala. Para Alves e Franco, os dados de melhor qualidade sobre a avaliação em educação são os do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB conduzido pelo INEP/MEC, que organiza o Censo de Educação Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e o Exame Nacional de desempenho

---

<sup>27</sup> ALVES, Maria Tereza G. Autora de uma pesquisa de doutorado, investigação do efeito das escolas, que produziu dados longitudinais, com três ondas de coleta de dados durante dois anos letivos em escolas públicas de Belo Horizonte, 2006.

<sup>28</sup> FRANCO, Creso *et al.* *Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001*. Relatório Técnico INEP/MEC, mimeografado, 2002.

de Estudantes – ENADE da Educação Superior. Para Alves e Franco (2008), “essas avaliações não são as mais apropriadas para o estudo da eficácia das escolas porque seus objetivos não são a avaliação das instituições de ensino, mais sim a avaliação dos alunos” (p. 487).

A partir da edição 2005, o SAEB passou a ser composto por dois instrumentos: a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC, divulgado com o nome de *Prova Brasil* (alunos da 4ª e 8ª séries de todas as escolas públicas urbanas do país) e a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. Os autores registram também a participação do Brasil em experiências internacionais, como os estudos promovidos pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, realizado a cada três anos com a participação dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e alguns países em desenvolvimento convidados. Alves e Franco (2008) apontam o projeto GERES - Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005 - realizado com parcerias de várias universidades brasileiras (UFMG, PUC-Rio, UEMS, UFBA, Unicamp, UFJF), como o trabalho com maior potencial de impacto no primeiro ano de escolarização no Ensino Fundamental (cerca de vinte mil alunos com sete anos de idade).

Na pesquisa em eficácia escolar no Brasil de Alves e Franco (2008, p. 492) apresentam uma visão do potencial que as escolas têm para influir no aprendizado dos seus alunos “a escola freqüentada pode fazer diferença na vida do aluno”. A partir dos estudos nacionais são destacadas as evidências sobre “fatores associados à eficácia escolar”: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica. Em resumo, os pesquisadores “reconhecem que alguns dos fatores associados à eficácia escolar estão fora do controle da maioria das escolas públicas, que respondem por cerca de 90% das matrículas na Educação Básica” (2008, p. 498). Alves e Franco (2008) mostram a necessidade da constituição de novos espaços para debate entre pesquisadores, como ocorre em outros países, a respeito do “que constitui uma educação de qualidade e como melhorar a educação básica brasileira” (p. 500), assim como a influência desse interesse nas políticas públicas.

Alves e Soares (2007) apresentam outro estudo e revelam que o efeito-escola se estrutura também pelo modo como as escolas organizam os alunos em turmas. A formação por nível de

habilidade impacta não apenas o nível de desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso observadas durante o estudo. Os resultados deste estudo permitem concluir, que “os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente do contexto das salas de aula, mais do que o da escola” (2007, p. 53). Na explicação dos ganhos dos alunos, os fatores individuais prevalecem sobre os fatores contextuais. Para Alves e Soares (2007) a pesquisa sobre o efeito-escola passou a

defender a necessidade de ‘abrir a caixa preta’ da escola, a fim de atender os processos escolares associados ao desempenho escolar, e também identificar escolas que por suas práticas pedagógicas conseguem levar alunos de origem social e cultural desfavorecida a resultados escolares que contrariam as expectativas” (ALVES; SOARES, 2007, p. 27-28),

preocupações que estão alinhadas ao estudo proposto nesta investigação.

Outros estudos de Soares (2004); Alves e Franco (2008, 2007) revelam que os perfis socioeconômicos e a infra-estrutura das escolas brasileiras têm uma influência categórica no aproveitamento escolar dos seus alunos. Segundo Alves e Franco (2008) as escolas privadas atendem a alunos com nível socioeconômico muito mais elevado que alunos das escolas públicas. Essas condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados escolares muito distintos (2008, p. 491).

Por essa razão, no caso brasileiro, antes de qualquer operacionalização de conceitos sobre os fatores associados à eficácia escolar e ao efeito-escola, é necessário retirar a parte que é explicada pela influência externa do nível cultural e socioeconômico das famílias, ao analisar o desempenho dos alunos, que pode ser atribuído às políticas internas e às práticas de cada unidade escolar, como no caso do estudo da EM “SB”. Nas palavras de Bourdieu (2008), não apenas reproduzir as estruturas sociais, mas mediá-las, indo assim além da mera reprodução social. Somente após identificar quais são os fatores intra-escolares que explicam a ação da escola é possível explicar o efeito da escola, um problema empiricamente difícil, já que os dados necessários não são coletados usualmente e totalmente.

Sendo assim, é frágil e parcial a evidência que pode ser construída para explicar o efeito da escola<sup>29</sup> com dados obtidos apenas pela avaliação de sistemas de ensino como o PISA e o

---

<sup>29</sup> Por isso serão também considerados nessa pesquisa os resultados dos alunos da EM “SB” em leitura e escrita no 1º e 2º ano do 1º Ciclo, referentes à avaliação reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SAEB. Entretanto, há de se considerar a disponibilidade e a qualidade desses dados divulgados pelo INEP nos relatórios finais do SAEB e que se encontram em estudos de Soares (2007, 2004), Franco *et al.* (2003).

No caso das pesquisas brasileiras, Franco, Soares e Alves (2003) nos estudos em Avaliação Educacional consideram alguns construtos relacionados à escola, captados pelo questionário do diretor e do professor, tais como: 1. Caracterização sociodemográfica do diretor (idade/renda/etnia/educação); 2. Formação do diretor (nível, caracterização da instituição de formação); 3. Experiência do diretor (tempo de trabalho); 4. Liderança do diretor; 5. Condições de trabalho do diretor e da equipe; 6. Trabalho colaborativo; 7. Organização do ensino e políticas de promoção (Ciclos e sua duração); 8. Clima acadêmico (comprometimento da equipe com o ensino e aprendizagem); 9. Clima Disciplinar (aspectos); 10. Atividades extracurriculares (voltadas para alunos e comunidade); 11. Miscelânea (critérios, programas, acesso) (FRANCO; SOARES; ALVES, 2003, p. 10-11).

Além disso, para os referidos autores, como esses construtos estão no nível do aluno, será relevante poder pesquisar que características escolares aumentam a “auto-estima e a motivação” dos alunos/as. Os construtos relacionados com a direção foram priorizados tanto pela pesquisa qualitativa conduzida pela Fundação Carlos Chagas (2000) em escolas incluídas na amostra do SAEB 99, quanto da revisão das pesquisas internacionais.

Outro estudo, ainda que não seja recente, poderá contribuir também com o debate sobre a avaliação da escola no Brasil é de Mello (1994). Ela faz um inventário de alguns estudos e faz uma síntese das características das escolas eficazes chegando a uma lista que contempla vários itens incluídos nos trabalhos internacionais citados anteriormente. Mello (1994) afirma com sutil ironia que “a maioria dessas características faria parte das recomendações de educadores experientes em gestão escolar, ou mesmo de pessoas inteligentes e de bom senso” (1994, p. 337). Porém, preocupada em romper com o pessimismo pedagógico que por várias décadas dominou as ciências sociais, a autora não tem uma posição contrária, e sim valoriza a necessidade de identificar e divulgar o conhecimento de que se pode dispor à realidade nacional, a respeito da escola eficaz. Mello (1994, p. 52) compartilha algumas questões acerca

das práticas pedagógicas que são de interesse para o contexto brasileiro, baseando-se em estudos internacionais que enfrentam este tema de investigação.

Mais um estudo divulgado por Ferrão e Fernandes (2003) confirma resultados de outras investigações brasileiras sobre o efeito escola. O artigo apresenta uma abordagem que, segundo os autores (2003), a universalização do ensino fundamental retornou à escola um papel essencial para a mudança da educação no Brasil. É neste quadro que a pesquisa em eficácia escolar ganha especial relevância social. Na concepção de Ferrão e Fernandes (2003), o termo eficácia não é neutro e muito menos consensual, pois a definição de eficácia de uma escola prende-se à escolha de valores e critérios, muitas vezes competitivos, que estão sujeitos ao debate político.

Esses são alguns dos novos estudos que contribuíram para minimizar o grande pessimismo em relação às escolas, que até os anos 70 dominou a Sociologia da Educação, para fazer emergir uma “Sociologia da Escola” e com ela estão surgindo várias pesquisas em eficácia escolar associadas ao efeito das escolas. Acredita-se que a evidência de eficácia escolar nas pesquisas refere-se a três pontos de vista: 1- as escolas têm efeitos significativos no desenvolvimento do aluno/a, 2- as escolas são importantes e marcam trajetórias escolares, 3- as escolas eficazes fazem uma diferença real na vida do aluno/a.

Para posteriores estudos do efeito das escolas existem outros levantamentos nacionais, dignos de nota e apoio, como se pode verificar no esforço de divulgação e de agregação de trabalhos dos pesquisadores nessa área, feito pelo Rinace, a Rede Iberoamericana de Eficácia Escolar.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Delineamento da pesquisa

O objeto de pesquisa “experiência de sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento, em meios populares”, proposto neste estudo, suscitou o interesse em compreender os processos, as interações e os fatores que fazem com que a EM “SB”, inserida em bairro de vulnerabilidade social, apresente indícios do “improvável” bom desempenho dos alunos. Para realizar tal investigação, era preciso um aparato metodológico que permitisse ter acesso a essas particularidades, às ações da escola e às práticas das docentes no cotidiano.

Essas convicções, opções metodológicas e teóricas refletiram-se na escolha de instrumentos de pesquisa que privilegiavam o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, na busca de informações tanto subjetivas como objetivas, e que levam em conta o estudo do caso específico e o processo de elucidar como o sucesso está sendo produzido. Pareceu adequado a idéia de analisar a produção da eficácia escolar ouvindo professoras, diretoras, alunos/as, pais e podendo observar o cotidiano dessas interações na escola.

Com essa escolha pretendeu-se adentrar a realidade proposta para a investigação, apoiada na constante interlocução entre os estudos teóricos e pesquisas sobre a escola eficaz e, assim, dialogar com os dados coletados no contato com a realidade.

Sammons (2008) afirma que o verdadeiro critério para o paradigma da Pesquisa em Escola Eficaz (PEE) é o estudo empírico e sistemático das relações entre escola, processos de sala de aula e resultados educacionais dos alunos. Portanto, no argumento de Sammons (2008) “é necessário produzir evidências para se revelar o detalhe daquilo que na superfície pode parecer óbvio” (2008, p. 338), por ser evidente no processo de dedução do senso comum. Assim, a autora chamou atenção para a necessidade de estudos de caso, “tanto de escolas ineficazes como também de eficazes, para melhorar nosso entendimento do processo de eficácia” (2008, p. 349), o que colocava meus propósitos no âmbito de uma pesquisa qualitativa e se configurou como estudo de caso.

Assim, as estratégias metodológicas desta pesquisa se inserem no quadro de *abordagens qualitativas*, sem qualquer pretensão de generalização dado o limite de nossa amostra e o interesse em privilegiar o aprofundamento da análise em detrimento de um *estudo de caso* da Escola Municipal “SB” pesquisada no primeiro semestre de 2010.

Ao caracterizar as pesquisas qualitativas Mazzotti argumenta:

[...] as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (MAZZOTTI, 1998, p.147).

Mazzotti (1998) esclarece que diferentes paradigmas podem e têm utilizado metodologias qualitativas. No interior desses paradigmas a autora (1998) distingue as “pesquisas qualitativas cuja ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (p. 146), de outras que não têm essa preocupação. Para Mazzotti (1998, p. 163) “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Nesta pesquisa utilizou-se a estratégia denominada de “estudo de caso”.

A estratégia metodológica do estudo de caso possui algumas características que faz jus às questões de investigação que nortearam esse trabalho. Por sua flexibilidade, o estudo de caso foi recomendável nas fases iniciais da investigação sobre um tema tão complexo como o “sucesso/eficácia escolar com as práticas de alfabetização e letramento nos meios populares”, o que faz com que o delineamento se torne mais adequado em várias situações.

O estudo de caso apresentou para a pesquisadora muitas vantagens. A primeira vantagem de poder voltar-se para a multiplicidade de dimensões do problema, focalizando-o na totalidade. A segunda vantagem é que a pesquisadora manteve-se atenta a novas descobertas, ao longo da pesquisa, tendo o seu interesse despertado por outros aspectos sociais e culturais, não previstos no planejamento inicial. A terceira vantagem é a simplicidade dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados nos relatórios dos estudos de caso. Além de uma quarta vantagem, entre outras, que é a sua contribuição aos problemas da prática educacional.

Acredita-se que este estudo de caso poderá fornecer informações valiosas para decisões políticas e para medidas de natureza da prática educativa. Para André (2005, p. 37), “obter o consentimento dos participantes é fundamental, o que pode ser feito por meio de instrumentos formais ou não; o importante é que sejam explicitadas as questões e estabelecidos os acordos”. Por isso a coleta dos dados foi pautada com Termo de Consentimento da Escola e das Famílias (APÊNDICES B e C), autorização para utilização de informações em trabalho de pesquisa com registro de publicação, por princípios éticos e respeito aos sujeitos, de modo que sejam poupados prejuízos aos participantes.

A aproximação dos sujeitos obedeceu a cuidados éticos específicos da pesquisa envolvendo seres humanos, pois pretendia e precisava estabelecer uma relação de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos que fariam parte do grupo pesquisado. Há de se ressaltar que, o “Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei” analisou e aprovou em reunião realizada em 24 de novembro de 2010, o protocolo do projeto de pesquisa a ser conduzida na Universidade do Estado de Minas Gerais, sob a responsabilidade de Sara Clementina Silva (ANEXO A). Era muito importante criar uma relação ética, que levasse os sujeitos a verdadeiramente quererem conversar, partilhar suas práticas, seus desejos e impressões do processo escolar que vivenciavam no caso em estudo.

Historicamente, os estudos de caso em educação aparecem nas décadas de 60-70 em manuais de metodologia, como modelos pré-experimentais de pesquisa, um sentido estrito descritivo de estudos de um caso de uma escola, uma sala de aula, um professor, um grupo de alunos, e não estudos de caso. O estudo de um caso não atende aos princípios das abordagens qualitativas e aos fundamentos dos estudos de caso consolidados na área de educação nos últimos 30 anos. Há pouca exploração dos dados em relação ao contexto em que foram produzidos e aos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

André (2005) afirma que o documento final da conferência de Cambridge, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980) mostra um ponto comum do debate sobre o conceito de estudo de caso é que “sempre envolve uma instância em ação” (2005, p. 49). Dizem eles, que estudo de caso é uma forma particular de estudo e não um método específico de pesquisa. André (2005) também acredita que estudo de caso é uma escolha do objeto a ser estudado:

Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2005, p. 16).

Dentro da mesma concepção, Yin (2005) sugere que se deve dar preferência ao estudo de caso em três situações: 1 - quando as questões da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; 2 – quando o pesquisador tiver pouco domínio sobre aquilo que acontece ou pode acontecer; 3 – quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja acontecendo numa situação do real vivido. Essa pesquisa se identificou com essas três situações em um tipo específico.

Baseando-se nos três tipos de Estudo de Caso citados por André (2005), como estudo de caso instrumental, estudo de caso coletivo e estudo de caso intrínseco, esta investigação se encaixa no último tipo:

Estudo de caso intrínseco, quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular. Por exemplo, quando se deseja investigar a prática pedagógica de uma alfabetizadora bem sucedida, o interesse é no caso em si, quer-ser conhecer mais aquela unidade específica. Pode-se utilizar, como métodos de coleta de dados: história de vida da professora, observação participante das aulas e de outras situações escolares, análise de documentos como os planos da professora, as produções dos alunos, entrevistas com os alunos (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Coletar dados duas vezes por semana, durante três meses numa situação de campo foi, pois, uma importante característica deste estudo de caso que utilizou de alguns princípios orientadores da etnografia. O estudo de caso do tipo etnográfico surgiu recentemente na literatura educacional, no sentido de adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. Para André (2005), normalmente o caso refere-se “para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social” (2005, p. 24).

Com relação à aproximação entre Etnografia e Educação, André (2005) afirma que o reconhecimento de um estudo de caso do tipo etnográfico em educação precisa antes de tudo, atender ao “princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário

o estranhamento<sup>30</sup> e a observação participante” (2005, p. 25). Para André (2005), a metodologia de observação participante possibilita a “aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação” (2005, p. 24). Essa observação é chamada de participante, porque se admite que o pesquisador tenha uma interação com a situação estudada, em constante vigilância, para não ser afetado por ela ou afetando-a com seus preconceitos e pontos de vista. Isso exigiu um grande esforço da pesquisadora ao tentar ver e sentir os pequenos alunos e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, segundo as categorias da análise de pensamento, a lógica e a ótica do outro. A descrição, que está intimamente associada ao trabalho de campo, é outra característica da pesquisa etnográfica apontada por André (2005).

O estudo de caso da escola “SB” no município de Contagem foi identificado com base em levantamento preliminar, de experiências de sucesso com as práticas de alfabetização e letramento, nos meios populares desfavorecidos, durante o qual foi-nos mostrado informalmente, pela diretora da gestão até 2009, o Quadro de Progressão e Retenção no Ciclo Anos 2004 a 2008 criado em 2007, pelo sistema de avaliação educacional sistêmica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem - SEDUC. Entende-se que o desempenho dos alunos no 2º ano do 1º Ciclo com 99,20% de promoção, 0,60% de continuidade, 0,20% de evasão em 2008, assim como resultados similares nos cinco anos anteriores poderia ser um estudo de caso a ser investigado.

O caso aqui escolhido, ou seja, a EM “SB”, desenvolve nos últimos cinco anos, um trabalho bem sucedido com alunos de classe popular nos meios desfavorecidos e porque há interesse em conhecer o que se passa na específica situação de sala de aula com o uso da Metodologia CLE nas práticas de letramento, leitura e escrita. Ao selecionar essa escola, o interesse da pesquisadora foi compreendê-la como um todo orgânico em seu contexto, em suas inter-relações com as professoras, alunos/as e famílias e a sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. O foco desse interesse é com a eficácia do processo educativo, ao relatar as práticas, linguagens, valores e significados para esse grupo social.

---

<sup>30</sup> O que os antropólogos chamam de estranhamento – um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados (ANDRÉ, 2005, p. 26)

Assim, na situação de campo aproximou-se das professoras e com elas manteve-se um contato direto por meio de entrevistas e conversas. Registrou-se no diário de campo, descrição de alunos, práticas pedagógicas e situações interessantes, além de opiniões e falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades, representações visuais e gráficas dos alunos. Recolheu-se, além disso, documentos formais (Projeto Político Pedagógico – PPP) e informais, fotos cedidas ou autorizadas pelas professoras (nas práticas de sala de aula) e pela ex-aluna (na escola do ensino médio), dez (10) gravações de fitas cassete em áudio e um filme<sup>31</sup> “Gol de Ouro”, (ANEXO H) Oficina de Cinema Digital produzido pela EM “SB”. Não houve modificação do ambiente natural dos participantes observados, dentro de uma ética de respeito às pessoas, na escola e nas residências das famílias visitadas em suas manifestações cotidianas.

Para não correr o risco da acusação de distorcer ou ignorar a descoberta ou de ser seletiva ao relatar os dados para adaptar às idéias preconcebidas, usamos como base o método de estudo pautado em Yin (2005) e outros estudiosos do Método. Conforme Yin (2005), o Estudo de Caso compreende “um método que abrange tudo – da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.” (p. 33), como aconteceu neste estudo.

Sintetizando ideias de vários autores, pode-se dizer que foi usado o estudo de caso por três argumentos: a) houve interesse em conhecer uma escola com “experiências de sucesso com as práticas de letramento, leitura e escrita nos meios desfavorecidos”, em particular; b) pretendeu-se compreender essa escola em sua complexidade, particularidade e totalidade; c) buscou-se retratar o dinamismo de uma situação prática de duas salas de aula com a Metodologia CLE, numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Deve-se esclarecer que nessa pesquisa qualitativa o projeto inicial teve algumas modificações por novas informações ou constatações durante a coleta de dados, como o caso da entrevista com uma ex-aluna de sucesso escolar, a entrevista com a bibliotecária, a entrevista com a professora da comunidade do Programa “Mais Educação”, que não estavam previstas.

---

<sup>31</sup> “Gol de Ouro” é um filme produzido pela Escola Municipal “SB”, Projeto Novo Olhar em parceria com Oficina de Cinema Digital e Leo Santos Comunicação e Produção Ltda. Direção de Leo Santos. Realizado em Contagem Minas Gerais, Brasil. Dezembro de 2007.

As questões norteadoras do estudo, citadas na introdução definiram uma pesquisa qualitativa, baseada na obtenção de dados sem aprofundamento esclarecedor e na produção do discurso dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, a entrevista constituiu o principal instrumento de coleta de dados. A função das quatorze (14) entrevistas foi diferente do questionário tanto na natureza da técnica, quanto na forma de conduzir questões narrativas para a obtenção dos dados. O questionário serviu de instrumento complementar à pesquisa, para levantamento dos dados de identificação de alguns fatores do “efeito-professor” das educadoras da EM “SB” do turno da tarde.

Na definição da amostragem utilizou-se o “critério de seleção aleatória por sorteio” das professoras 1 e 2 e de alguns alunos de cada sala, que participaram das avaliações oficiais externas “Provinha Brasil” (ANEXO C) ou internas da Instituição “Boletim de Avaliação Escolar de Contagem” (ANEXO D), para serem entrevistados na tentativa de responder quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa com o problema a ser investigado. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com as duas professoras desses alunos versando sobre os aspectos: dados pessoais e sócio-econômico-culturais, as memórias sobre a formação e profissão, as práticas adotadas de leitura e escrita em sala de aula e os percursos de vida profissional de cada professora. Para preservar as normas regulamentadoras da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, a pesquisadora refere-se às professoras pelo “pseudônimo”, no termo consentido: “Prof-Lena e Prof-Sol”, entre outros.

Para isso, foram pesquisados os diferentes “fatores que contribuem para que a escola “SB” seja avaliada como uma experiência bem sucedida com as práticas de alfabetização e letramento em meios populares”. Também foi investigado em que situações a escola tem (ou não) oportunizado aos alunos de meios desfavorecidos o acesso aos bens culturais da linguagem e como é trabalhada a Metodologia *CLE* e as implicações de seu uso em duas salas de aula. Essa metodologia foi testada com sucesso na Austrália e na Tailândia, em programas humanitários que beneficiam pequenas comunidades, para tentar solucionar o problema do analfabetismo em meios populares.

Nos encontros que se sucederam durante três meses com a mesma população, esses dados iam sendo gravados e transcritos na sua totalidade. A ex-diretora (2001-2009) da EM “SB” foi também entrevistada, em sua residência (04/08/10), na última fase da coleta de dados.

Cabe justificar que, além disso, a escolha dessa escola deveu-se, sobretudo, pela sua semelhança à maioria das escolas públicas desse país, cujo alunado é constituído, em sua maioria, entre as camadas menos favorecidas da população brasileira.

A análise e interpretação de dados foram realizadas na modalidade de análise de conteúdo, por tema, seguindo as orientações de Bardin (1991), pois segundo ela, o tema “é utilizado geralmente como unidade de registro para estudos de motivação, de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (1991, p. 105). Para a autora a análise temática recorta o conjunto das entrevistas através de uma transversalidade de categorias projetada sobre os conteúdos.

Utilizou-se para a coleta de dados referentes à experiência dos sujeitos entrevistados, e conseqüentemente um material mais completo, a “entrevista semi-estruturada”, aberta para desdobramentos. Percebeu-se que esta seria a mais adequada, por considerá-la um instrumento mais apropriado para atender nosso objetivo, tendo em vista que ela possibilita uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado no tratamento do estudo de caso. Guedes-Pinto (2008) acrescenta que os momentos de entrevista são formadores, na medida em que dão aos sujeitos pesquisados a oportunidade de um olhar para o passado, que poderá ter relação com as suas práticas presentes.

O trabalho seguinte foi a elaboração das perguntas, a partir de um referencial teórico selecionado, tomando cuidado para que as perguntas fossem sempre simples e diretas, elaboradas em linguagem comum, nada que complicasse a relação de comunicação entre nós, professoras, alunos e famílias nos meios populares. Outro cuidado na elaboração do roteiro das entrevistas foi evitar as perguntas de duplo sentido.

De acordo com a natureza do problema proposto, foram utilizadas quatro fontes de evidências dos pontos fortes e pontos fracos indicados por Yin (2005, p. 113) para analisar:

1. “Documentos” estáveis como Projeto Político Pedagógico – PPP (nos foi apresentado pela secretária da escola), Ficha de Correção da Provinha Brasil (15/04/2010), quadro do histórico da Escola “SB” com movimentação e rendimento dos estudantes, Matriz de Referência Curricular de Língua Portuguesa – 1º Ciclo - 2009 e outros.

2. “Entrevistas semi-estruturadas” (14): 01 Diretora da Escola “SB”, 01 Vice-Diretora, 01 Ex-Diretora, 01 bibliotecária, 02 professoras observadas na prática da sala de aula, 01 ex-aluna, 04 alunos/as e suas 03 famílias, para análise dos dados e inferências percebidas (APÊNDICES D, E, F, G, H). Para compreender não só as condições de produção das práticas de leitura/letramento, mas também as determinações mais individuais e subjetivas dos educadores as entrevistas foram gravadas em local de preferência dos sujeitos. A análise de dados foi realizada por categorias de temas, a partir do que foi identificado nos discursos dos sujeitos, após a transcrição imediata das entrevistas gravadas. Para complementação de alguns dados foi utilizado um questionário aplicado em dez (10) professoras do turno vespertino da escola (APÊNDICE A).

3. “Observações” das práticas pedagógicas de duas salas de aula do 2º ano (26 alunos) e do 3º ano (24 alunos) do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e dos acontecimentos em tempo real e contextual. As observações foram feitas, preferencialmente às terças e quintas feiras, no turno da tarde, durante o período de três meses consecutivos.

4. Análise de “artefatos físicos” incluindo fontes de fotografias (práticas em sala de aula), livros, textos, produções das crianças (Grande Livro da Metodologia “CLE”), filme (Gol de Ouro: Leo Santos Comunicação e Produção Ltda), projetos institucionais específicos para atender aos meios populares (Projeto Novo Olhar) e outras técnicas permitidas pela direção da escola.

Ainda recorreu-se a Mazzotti (1998), Gil (1996), André (2005) entre outros, para dar sustentabilidade a metodologia Estudo de Caso e aos procedimentos metodológicos a serem utilizados. O detalhamento dos procedimentos metodológicos pretende incluir:

as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados (MAZZOTTI, 1998, p.159).

Por considerar pertinente e oportuno para fins dessa investigação apresenta-se a seguir uma contextualização do lócus onde se passa essa investigação.

## **2.2 Contextualização da escola “SB”**

A região onde foi instalado o Pólo de Educação Infantil, atual Escola Municipal “Sônia Braga da Cruz Ribeiro Silva” apresentava uma grande demanda para a Educação Infantil, cujo atendimento era feito por escolas privadas com altos custos para as famílias que, na maioria, possuindo nível sócio econômico muito baixo, não poderiam arcar com mais esta despesa. A administração municipal, consciente de sua responsabilidade, atendeu à solicitação da comunidade cumprindo uma exigência legal e ampliando o atendimento atual (2010) para aproximadamente: 420 alunos de 6 a 11 anos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. A referida escola pertence à rede de ensino público de Contagem. A escola “SB” está localizada à rua “P”, nº 245, no Conjunto Confisco da Região: III-Ressaca / IV-Nacional – Contagem-MG. CEP – 31360-580.

Para se traçar um perfil institucional da escola investigada, a descrição da escola será apresentada, a partir de três pontos: 1. Localização geográfica; 2. Liderança municipal; 3. Infra estrutura e instalações físicas.

### **2.2.1 Localização geográfica**

A escola “SB” é um estabelecimento de ensino municipal, situado em área desfavorecida do município de Contagem (FIG. 1). No contexto de Minas Gerais,

Contagem é um dos 34 municípios integrantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Está situada na região central do Estado de Minas Gerais, no Campo das Vertentes, ocupando uma área de 194,586 km<sup>2</sup>. Sua população é de 608.650 habitantes, conforme projeção do IBGE em 2007 (ATLAS DE CONTAGEM, 2008, p. 42).

Patrimônio Cultural/ Ambiental e Desenvolvimento apresentam vários problemas de infraestrutura, como transporte coletivo de Contagem, entre outros citados no Atlas de Contagem (2008):

Algumas áreas desta regional são ocupadas por chácaras e sítios. Foi uma das áreas de maior dinamismo demográfico a partir da década de 1980, crescendo por ocupação dos loteamentos antigos e pela intensificação do processo de *favelização*, acolhendo tanto a população de poder aquisitivo médio-baixo (Bairro Nacional) como também famílias de baixa-renda (Bairros Estrela D’Alva e São Mateus). (CONTAGEM, 2008, p. 49).

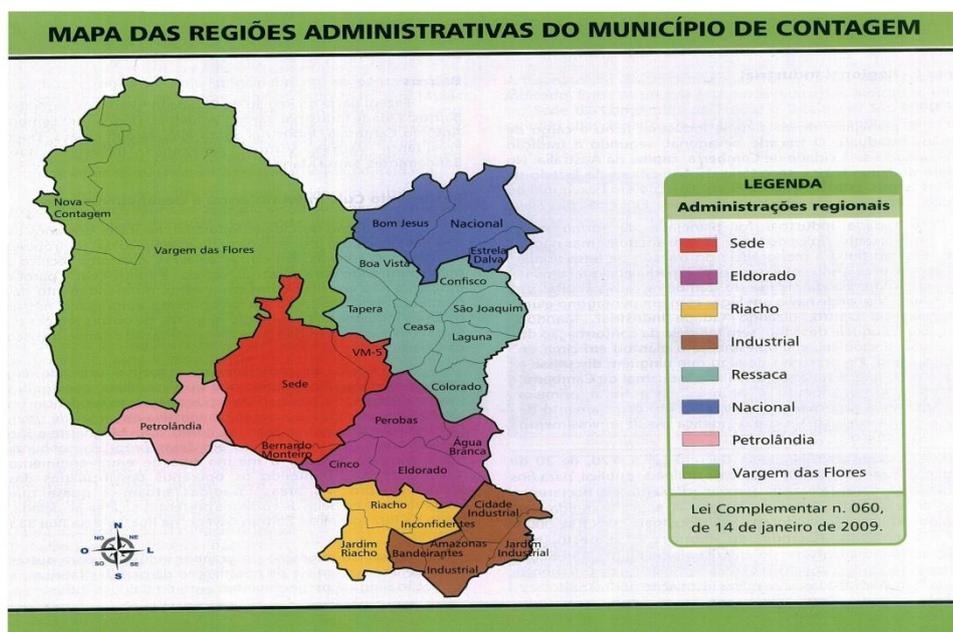


FIGURA 1 – Mapa de localização das regiões administrativas do Município de Contagem no Estado de Minas Gerais  
Fonte: Atlas Escolar Histórico, geográfico e Cultural de Contagem (2008, p. 43)

O local, bairro Confisco de Contagem-MG, o espaço da Escola Municipal “SB” era familiar, como foi explicado inicialmente neste trabalho o que facilitou todo o contato para a realização das entrevistas. Em nenhum caso em que foi solicitada a participação das professoras, dos alunos/as e suas famílias houve qualquer tipo de rejeição. Pelo contrário, disponibilizaram-se em todo momento, a conversar acerca das suas histórias a respeito das práticas de letramento, leitura e escrita. A atual Diretora e a Vice-Diretora se dispuseram a complementar as informações materiais observadas na escola nos intervalos das atividades de gestão. Foi muito importante ter em mente que estava lidando com pessoas que acabaram de assumir a nova direção da escola (três meses). A Diretora e a Vice-Diretora foram muito gentis, mas um pouco preocupadas em repassar as informações da escola, o que é muito natural para qualquer ex-docente que se tornou nova gestora.

### **2.2.2 Liderança municipal**

A gestão das escolas municipais é realizada sob a liderança da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDUC, responsável por “coordenar a formação e a execução das políticas educacionais e culturais do município” (CONTAGEM, 2008). A realização destas coordenações pressupõe colocar a educação no esforço do desenvolvimento local e a Secretaria Municipal de educação em articulação com as demais políticas municipais.

Com o objetivo de fornecer informações concretas capazes de orientar a gestão educacional e a elaboração de propostas inovadoras para a solução de problemas surgidos no contexto da política de ciclo de formação adotada pelo município, a SEDUC criou em 2007 o sistema de avaliação educacional sistêmica realizada a cada dois anos, denominado “Aprova Contagem” (CONTAGEM, 2008).

Dentre outros objetivos, esse sistema de avaliação destina-se a “verificar a eficiência da política educacional do município com relação à aprendizagem dos estudantes, à formação dos educadores e à materialidade” concernente à organização dos tempos escolares, aos recursos humanos (especialmente professores), à carga horária docente, às condições dos recursos materiais (equipamentos na escola, salas de aula, materiais do aluno, livros), dentre outros aspectos (CONTAGEM, 2008, p. 1).

### **2.2.3 Infra-estrutura e instalações físicas**

Trata-se de uma escola pequena com 9 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 sala para as professoras, 1 secretaria, 1 cozinha, 3 banheiros para alunos, 3 banheiros para funcionários, 1 sala para trabalho dos professores de apoio, 1 sala de informática (Programa Alfabetização Digital “Link Letr@s”) e 1 pátio central cimentado que funciona também como auditório e aulas específicas de projetos da escola.

Para essa investigação é interessante relatar, que a biblioteca é um espaço modesto com 4 mesas redondas e 22 cadeiras distribuídas em um espaço modesto, mas com um acervo

considerável de títulos infantis e juvenis de diferentes tipos (literários, humorísticos, jornalísticos, publicitários, instrucionais) e diversos gêneros (contos de fadas, obras teatrais, poemas, história em quadrinhos, charge, notícia, artigo de opinião, reportagem, anúncio classificado, instruções, receitas, estatutos da escola) além de didáticos e outros “kits” do Programa da Prefeitura e do MEC. Segundo entrevista com a atual diretora, esses livros são indicados pelas professoras e também por alunos do 2º ciclo do turno da manhã, que fazem a seleção de alguns livros que gostariam de ler, através dos “catálogos” para o Ensino Fundamental. “*Em 2008 eles adoraram participar da escolha e ler os livros sugeridos por eles*” diz a atual diretora.

Há de se ressaltar o respeito das professoras pelo horário e a “Ética da Geladeira” no lanche das Professoras (todas guardam seus lanches sem nome, na mesma geladeira e ninguém toca no que é da colega do seu, ou do outro turno). Em seus estudos em busca pela eficácia, Sammons, Mortimore *et al.* (2008) mostraram o Fator 2: Objetivos e visões compartilhados - “a importância dos professores agirem como modelos para o aluno, em suas relações com os alunos e outros professores e em suas atitudes com relação à escola” (p. 357) encontrada nessa prática consistente observada. Durante três meses de campo, não se ouviu nenhum comentário, que tivesse sumido algo dos alunos ou das professoras.

A Escola Municipal “SB” tem atualmente (2010) um total de 48 Funcionários, sendo 28 Funcionários de Manhã e 20 Funcionários de Tarde (turno observado pela pesquisadora): **01** Diretora (dobra), **01** Vice-Diretora (dobra), **01** Coordenadora do Projeto “Mais Educação” (dobra), **01** Pedagoga, **08** Professoras de Referência, **04** Professoras de Apoio (4.1 Artes, 4.2 Ensino Religioso, 4.3 Expressão Corporal, 4.4 Leitura e Escrita), **01** Auxiliar de Secretaria, **01** Auxiliar de Biblioteca, **01** Assistente Escolar, **02** Auxiliar de Serviço, **01** Agente de Serviço, **01** Estagiária de Inclusão.

### **2.3 Contextualização dos sujeitos**

Em relação às características sócio-econômicas dos estudantes, em maioria, a escola atende filhos de trabalhadores informais, como artesãos, domésticas, catadores de papel, ambulantes, famílias de baixa renda ou de pais desempregados. Esse levantamento foi feito por meio de

um questionário aplicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem em 2009. Apesar de muito carentes, as famílias estão sempre presentes na escola. Segundo o relato preliminar da diretora existe uma parceria Escola/Comunidade que permite uma cumplicidade atrelada a fatores escolares e extra-escolares, para se conseguir o bom rendimento escolar dos alunos matriculados.

O Atlas (CONTAGEM, 2008), além de confirmar a situação desfavorecida dos alunos das escolas dessa região, intensificada pelo “processo de favelização” (p. 49) alerta-nos e reforça a importância da “não-violência” pela educação. Sabe-se que a baixa auto-estima do aluno com retenção na série traz-lhes sempre o não acreditar em suas possibilidades cognitivas, emocionais e sociais. A identidade desses sujeitos pesquisados, ainda em formação, poderá ficar fragilizada e seriamente comprometida. Assim, decidiu-se conversar com os alunos sobre seus desejos de sucesso e sobre suas vivências escolares e não-escolares. Ouviu-se também alguns pais/mães para saber mais sobre suas expectativas, projetos, desejos em relação ao processo escolar dos filhos/as.

Os sujeitos pesquisados – famílias e alunos – se inserem nos meios populares em situação desfavorecida. Na comparação grosseira, das crianças/jovens de classes favorecidas com insucesso escolar, com as classes populares com insucesso escolar, pode-se concluir que a pobreza e a miséria social podem mesmo levar ao fracasso escolar, ao desajuste dos membros da família. Torna-se quase impossível para um ser humano cuidar-se de si e dos outros em situações econômicas precárias (desemprego, subemprego).

Porém, vários estudos têm mostrado que não são apenas as boas condições materiais que garantem cuidados cognitivos, afetivos, morais e físicos por parte dos pais, nem, quanto ao desejo de aprender, de sucesso, de adaptação escolar por parte dos filhos. Vê-se, portanto, que as diversas versões explicativas do “fracasso escolar” nas camadas populares são preconceituosas, questionáveis e merecem o necessário estranhamento.

Na amostra (três famílias) há um caso em que um dos cônjuges prefere ficar em casa a ganhar mais para o sustento da família, fazendo a opção de acompanhar de perto a educação das filhas. A mãe desse núcleo familiar relatou que faz até duas faxinas por dia e o pai é o responsável pelas tarefas domésticas e pelo acompanhamento das tarefas escolares das duas filhas. Para Lahire (1997), os pais visam a uma certa respeitabilidade familiar, ao considerar o

terceiro tema: a ordem moral doméstica. “Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos ‘escolares’, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas.” (1997, p. 25). Indiretamente, também, podem controlar o tempo dedicado às tarefas escolares, o tempo do lazer e o controle dos amigos.

Nos dados coletados, um pai e três mães entrevistadas têm uma renda (bruta) familiar mensal de 2 a 3 salários mínimos (1 pensão). O número de filhos varia de 2 a 5 filhos menores de 13 anos. A ocupação de duas mães é “do lar”, uma faxineira (cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental): “- Dependendo do pedido das patroas. Não temos renda fixa”. A ocupação do pai entrevistado (cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental) é artesão de flores/colares, para outras pessoas venderem na Feirinha do Bairro. Foi caminhoneiro e ganhava melhor, mas preferiu trabalhar dentro de casa para ficar “perto das filhas para a mãe sair, porque o bairro é muito perigoso”. Moram em um barraco próprio em construção (quatro cômodos). Uma família mora em uma casa (quatro cômodos) que o ex-companheiro deixou para ela (cursou o 2º grau completo) cuidar dos 3 filhos dela com ele (3 meses, 7 e 8 anos) e dos dois filhos dele (8 e 10 anos) com a mulher legítima, que maltratava o filho e a filha. A outra família mora “de favor com a mãe” em barraco com laje aberta (dois cômodos) junto com 18 pessoas (irmãos/as, cunhados/as, sobrinhos/as, primos/as). Todos os filhos/as estudam em escola pública municipal e ela cursou até a 8ª série do Ensino Fundamental.

A opção de ir para o campo investigar as práticas de alfabetização e letramento oportunizou uma abordagem de várias facetas da vida dos sujeitos, partindo do pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas uma construção contínua que se faz e refaz no cotidiano escolar. Assim, procurou-se novas respostas e indagações, ao analisar e revelar a multiplicidade de fatores presentes no problema focalizado como um todo.

A fase exploratória foi o momento de definir a unidade de análise, o caso, confirmar as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada no campo, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos metodológicos. Esta fase tornou-se importante para delinear melhor o objeto de estudo, a Escola Municipal “SB” e foi se delineando mais claramente à medida que o estudo avançou.

O levantamento preliminar dos dados da escola na fase exploratória foi autorizado, inicialmente, pela Salomé, diretora da Escola Municipal “SB” que estava na gestão naquela ocasião. Porém, ela aposentou-se no final do ano de 2009, o que ocasionou certa dificuldade de entrada no campo.

### **2.3.1 Entrada no campo**

Após dez contatos telefônicos com a direção da escola e um mês de ansiedade, conseguiu-se a devida autorização da diretora para entrar no campo. Depois de ter conseguido agendar uma visita, para explicar pessoalmente o projeto de pesquisa para a Diretora e a Vice-Diretora, todas as portas da escola se abriram para a pesquisa com muita simpatia, acolhimento, atenção e cortesia. Anteriormente, observou-se certa resistência à entrada da pesquisadora no campo. Posteriormente, isso foi esclarecido e justificado pelo motivo do início de gestão (apenas três meses) da nova direção da escola.

Depois da entrada no campo, não se percebeu da parte das Diretoras e Professoras ao longo de toda a investigação, qualquer constrangimento nem preocupação com a presença da pesquisadora. Ao contrário, foram bem naturais, espontâneas e buscaram contribuir de todas as formas para a realização da pesquisa.

O “primeiro passo” da coleta de dados foi o de selecionar, por indicação da Diretora e Vice-Diretora, e fazer contatos com duas destas docentes do 2º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, cujos alunos participaram das avaliações oficiais já mencionadas. No contexto desta pesquisa, a situação de sucesso é entendida como um processo ativado pela escola e pelas professoras por diferentes fatores. Assim, foram selecionadas duas professoras no campo “Prof-Sol” e “Prof-Lena” que seriam observadas em sala de aula e entrevistadas em um momento oportuno.

Depois de uma roda de conversa com os alunos para explicar o que é uma pesquisa, a Prof-Lena (Educadora 1), a Prof-Sol (Educadora 2) e todos os seus alunos se dispuseram a receber a pesquisadora, com o coração, a cabeça e os braços abertos. A observação durou um mês e meio em cada sala de aula. Vale dizer que as duas professoras selecionadas mostraram-se

disponíveis e solidárias em compartilhar as suas práticas pedagógicas, sem nenhuma restrição ou constrangimento.

Ao mesmo tempo, as entrevistas eram realizadas nos intervalos das aulas especializadas, no tempo disponível das professoras observadas e em locais de suas preferências. Além dessas duas professoras, foram realizadas mais duas entrevistas com a diretora e vice-diretora (ex-professora alfabetizadora), com uma bibliotecária, com quatro alunos e suas famílias. Após a realização dessas entrevistas na escola “SB” realizou-se mais duas entrevistas, fora desse espaço escolar, uma com a ex-diretora e outra com uma ex-aluna, na instituição onde estuda atualmente.

Antes de iniciar as entrevistas, procurou-se informar aos sujeitos entrevistados que havia um roteiro com alguns pontos básicos que poderiam ter desdobramentos durante a conversa. Seriam tópicos referenciais, em forma de perguntas, que orientariam os objetivos preestabelecidos para aquele momento de gravação, se assim nos permitissem. Buscou-se deixar isso claro, tanto pelo aspecto de validade, fidedignidade e comprovação da realização das entrevistas, quanto pela facilidade em armazenar as transcrições das mesmas para posterior análise. As entrevistas foram integralmente gravadas e não houve nenhuma manifestação contrária da diretora, professoras, alunos e suas famílias.

Para a coleta de dados, o passo seguinte foi a observação em sala de aula com anotações no Diário de Campo. Depois de três semanas de observação e convivência natural com a equipe pedagógica, utilizou-se a técnica do questionário com o maior número de professoras disponíveis no turno da tarde (dez em doze) com o objetivo de obter algumas informações sobre as docentes dessa escola. Observa-se que na escola pesquisada 100% das professoras são qualificadas pela formação de nível superior. Em relação à formação das professoras todas as docentes possuem curso superior e metade tem pós-graduação e uma pedagoga tem Mestrado em Educação.

Quanto à experiência profissional, os dados dos questionários revelaram que as professoras pesquisadas têm de oito (8) a trinta e cinco (35) anos de experiência no magistério, sendo que apenas uma tem três meses de experiência na EM “SB”. Outro dado a se acrescentar é a renda familiar das docentes que está entre três (3) a dez (10) salários mínimos, aproximadamente. Entre as atividades sócio-culturais que as mesmas freqüentam, com maior regularidade,

destacam-se: clube, cinema, teatro, exposição, museu, dança, academia e espetáculo musical. Observou-se que todas as professoras praticam alguma forma multicultural de lazer e usam diferentes linguagens verbais e não-verbais dentro e fora da escola.

O sucesso/eficácia escolar, em grande parte, depende da construção de certos tipos de práticas professor-aluno. As práticas acontecem dentro da escola, que é um sistema aberto em interação constante com o meio. Assim, as práticas pedagógicas não podem ser compreendidas sem se considerar como outras práticas sociais vivenciadas nos meios populares projetam-se e provocam reações e estímulos nas educadoras.

Foram várias situações vividas, que deixaram a impressão de estar entrando em um campo “perigoso”. Coincidentemente, a entrada no campo aconteceu no terceiro dia (04/04/2010) após dois assassinatos pelo tráfico, na região em situação de vulnerabilidade social, onde fica a Escola Municipal “SB”, no bairro Confisco (próximo de onde fica situado o tráfico no “Morro do Cabrito”) em Contagem-MG.

Todas as professoras e a direção estavam em reunião com a diretora do ensino fundamental do núcleo Ressaca/Nacional e a coordenadora da SEDUC, para definirem coletivamente se iriam fechar a escola durante o “toque de recolher”, visto que pela situação vulnerável, só compareceram 18 alunos na escola no turno da tarde. Depois de longo debate, procedeu-se à votação individual aberta das professoras, que decidiram suspender as atividades escolares e só retornar na 2ª feira (12/04/10), no prazo dado pelo tráfico.

Em meio a inúmeras reportagens em relação ao Toque de Recolher, algumas notícias jornalísticas (ANEXO F) coletadas pela pesquisadora podem retratar o contexto dessa escola, em situação de vulnerabilidade social:

Bairros sem aula e comércio. A ordem foi dada no sábado, depois que a Polícia Militar encontrou os corpos de dois moradores do Estrela Dalva num matagal no **Morro do Cabrito**. Ontem, equipes da Cemig estiveram na Rua Gravatá, no São Mateus, em frente ao número 337, onde o ônibus foi incendiado, para fazer os reparos na rede elétrica, que ficou destruída com as chamas. O clima é tenso nos dois bairros e poucos se arriscam em falar sobre o assunto (ESTADO DE MINAS, 06 abr. 2010, p. 22).

Outras escolas municipais da região “WKP” e “MSF” também não funcionaram durante uma semana por motivo do Toque de Recolher do tráfico. Este foi o clima de tensão e medo, que

encontrei na entrada no campo. Por isso, informalmente, gravei as falas espontâneas de três alunos que compareceram à escola.

Observou-se nessa situação, que alguns elementos dos universos daquelas crianças, vivendo muitas vezes em condições desfavorecidas, no bojo da violência do “toque de recolher” pelos conflitos entre bandidos e polícia, eram trazidos para as discussões infantis com a maior naturalidade. A linguagem oral dessas crianças encontrava sua expressão de maior impacto de vulnerabilidade social, no nosso entender, quando introduzia, repentinamente, alguma marca representacional do contexto real em que vivem:

(1) “homens armados”, (2) “fogo nos ônibus”, (3) “está muito perigoso aqui”, (4) “matou um homem”, (5) “matou mais dois”, (6) “Morreu um ali na frente da minha casa”, (7) “Morreu com 4 tiros na cabeça e 2 no peito e na orelha”, (8) “Quando mataram o Neguinho eu tava lá”, (9) “Ele mexia com droga. Morava no Morro do Cabrito”, (10) “nesse mês eles já matou mais dois caras e jogou no campo”, (11) “antes dele morrer ele já tinha incendiado um ônibus”, (12) “Aí eu tinha ouvido um tiro mesmo”, (13) “quando eu tava brincando, falaram que tinham morrido 4” (06/04/2010).

A presença da marca discursiva de 13 expressões de violência no vocabulário de três crianças de 8 anos, no intervalo de 30 minutos de diálogo poderá justificar a situação de risco social em que essas crianças se encontram.

### **2.3.2 O olhar investigativo**

Quanto ao olhar investigativo da pesquisadora, acredita-se que o fato de ter-se passado pelas experiências nos meios desfavorecidos em 1997–1998, na região do Aglomerado da Serra – Cafezal, em 2003-2005 no Programa Veredas e em 2007–2008 no Programa Escola Integrada SMED/UEMG concedeu certa facilidade para aproximação, observação e realização das entrevistas.

Procurou-se utilizar a experiência de alfabetizadora, supervisora, tutora, formadora e professora de Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, para que juntamente com as questões das entrevistas fosse possível, conduzir o processo de campo de maneira clara e objetiva. Sem dúvida, o conhecimento prévio sobre a escola, a experiência concreta com a

Alfabetização/Letramento e a longa convivência nas escolas com professores/as e alunos/as, auxiliaram na conduta das entrevistas.

Há muito tempo, a “empatia” se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes das abordagens qualitativas e vem sendo pontuada como uma característica primordial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Segundo esse princípio, o observador deve tentar colocar-se no lugar do outro, para melhor compreender o que está pensando, dizendo e sentindo. Estabelecer relações de empatia com os investigados foi uma condição básica para a realização das entrevistas feitas durante o estudo. Como nos diz André (2005, p. 43), “Se há um clima de confiança, as informações fluirão mais naturalmente e com isso o entrevistador se sentirá mais à vontade para ir mais a fundo num determinado aspecto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controvertidos”. A pesquisadora procurou estabelecer um contato cordial com os/as informantes. Assim, não houve quaisquer problemas de relações interpessoais para vencer esta etapa do processo de investigação.

Ainda afirma André (2005):

Na pesquisa etnográfica o *pesquisador* é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Como no estudo de caso do tipo etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, houve momentos em que a condição humana da pesquisadora foi altamente vantajosa, mas muito difícil. Permitiu-se reagir imediatamente às situações de vulnerabilidade social, tentando não envolver-se demais com certas situações desfavorecidas dos alunos, fazendo correções para não perder oportunidades, enfrentando duas viagens por semana de quatro horas em ônibus ameaçados pelo tráfico, procurando capturar o sentido das expressões não verbais, dos corpos, do som e do gesto, usando a sensibilidade para saber ver mais do que o óbvio, lidando com os prós e contras de sua condição humana, para descobrir novos horizontes da prática pedagógica.

A coleta de dados partiu do real, da “contextualização dos sujeitos” e tentou situar os referenciais teóricos que melhor pudessem explicar o fenômeno aqui investigado.

Durante a qualificação e as orientações definiram-se alguns aspectos da “eficácia escolar” que seriam importantes contemplar e para isso, as implicações do uso da Metodologia CLE nas práticas de leitura e letramento dos alunos, tornou-se significativa nesse contexto, tendo em vista que a mesma aparece em vários depoimentos. A ela se atribui o bom aproveitamento em leitura e escrita por parte dos alunos daquela escola, como sinaliza a professora Salomé<sup>32</sup>, uma das três coordenadoras de implantação da Metodologia CLE em Contagem-MG (1998-2009):

- Eu atribuo à metodologia “CLE” que tem um custo muito baixo (papel pardo, pincel atômico) e um efeito humano muito alto no aluno dos meios desfavorecidos. Nós aproveitamos todo o aporte teórico cognitivista sócio-interacionista, que já tínhamos construído com base nas teorias de Piaget, Vigotsky, Wallon, na pesquisa de Emília Ferreiro e fizemos a adaptação dessa metodologia “CLE” para o trabalho em nossa realidade popular de risco. Acompanhamos de perto a implantação e os resultados nas escolas de Contagem, que passou a ser Centro de Referência em Educação na América Latina na aplicação dessa metodologia, que acabou com a troca da administração. A nossa escola continuou a ser referência, porque recebíamos do Rotary o apoio e todo o material necessário. Então recebíamos várias equipes dos Estados Unidos, do Canadá, da Argentina, que acompanhavam o nosso trabalho. Eu trabalhei como capacitadora dessa metodologia “CLE” em vários estados. Fui ao Rio, São Paulo, Curitiba, Recife e em várias cidades de grande e pequeno porte em Minas Gerais (Salomé, 2010).

Assim a referida metodologia será apresentada a seguir.

## 2.4 A metodologia CLE

A questão essencial da qualidade da educação popular de hoje interessa também à metodologia, refere-se a uma nova abordagem da qualidade, aqui entendida como direito à diferença, essa qualidade está diretamente relacionada aos projetos políticos pedagógicos idealizados pelas próprias escolas, muitas vezes mais eficazes na conquista da qualidade da educação do que os grandes projetos, mas anônimos, distantes do dia-a-dia nos meios populares. As relações sociais com o universo da cultura escrita se distinguem em relação aos procedimentos cognitivos, comportamentais e nas disposições que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências escolares nas práticas.

---

<sup>32</sup> Esta professora diz que teve a oportunidade de apresentar o trabalho da escola “SB” na França, em “*La Maison de Suède*” para os Professores da Universidade de *Rennes*. Salomé relata que não teve a oportunidade de trabalhar com alfabetizadores, mas teve a oportunidade de ouvir os comentários dos professores e lingüistas, que ficaram curiosos para conhecer as nossas práticas educativas, porque disseram que só sabem trabalhar de uma forma mais tradicional.

Diante de tudo isso, torna-se necessário não apenas ensinar a decodificar e codificar a leitura e escrita, mas cultivar e exercer as *práticas* sociais que interpretam o *uso* das diversas linguagens do mundo letrado. Isso poderá ser analisado com o estudo da escola observada, uma amostra da grande maioria das escolas públicas do Brasil.

#### **2.4.1 Origem e criação do Programa CLE**

O Programa “*CLE – Concentrated Language Encounter*” traduzido como “Abordagem Linguística Concentrada” surgiu a partir de reflexões que buscavam uma forma de eliminar o fracasso escolar, principalmente, nos países em desenvolvimento. É uma proposta de alfabetização criada na Austrália há 31 anos. Alguns países adotaram o CLE a nível nacional.

No livro *Teaching all the children to read: Concentrated Language Encounter Techniques* (1992) de autoria do educador e rotário australiano Richard Walker, e Brian Gray, pesquisador da *Brisbane College of Advanced Education*, desenvolveram um projeto com a metodologia com o propósito de combater os altos índices de fracasso escolar entre crianças aborígenes australianas, com intransponíveis desafios de alfabetização, por apresentarem diversos idiomas e cultura singular. Esse fracasso ainda costuma ser, em grande parte, atribuído à origem dos alunos. Acreditava-se que as crianças vindas da zona rural ou pertencentes às camadas mais pobres da população teriam maiores dificuldades durante a aprendizagem “sucesso improvável”, porque começavam a frequentar a escola com nenhum ou pouquíssimo contato prévio com o mundo da escrita. As crianças cujos pais alfabetizados tinham acesso a livros e outros materiais impressos teriam a vantagem de já conhecer algumas formas e convenções da língua escrita, bem como a sua utilidade, que ainda precisavam ser descobertas pelas outras crianças das camadas mais pobres.

Na década de 80, o CLE foi implementado por educadores de áreas rurais da Tailândia, que enfrentavam similares problemas de linguagem, o que levou Walker a trabalhar com eles para desenvolver um CLE específico para o país. No início o projeto era pequeno, concentrando-se em escolas do Ensino Básico na província de *Surin*, mas em 1987 o *Rotary Foundation* aprovou o subsídio 3-H 02-1154 para um projeto de cinco anos, que acabou pela adoção do

CLE em todas as escolas públicas do país. O projeto desenvolvido na Tailândia serviu de modelo a programas humanitários em larga escala estruturando diretrizes e a capacitação dos professores, para tentar resolver o problema do insucesso escolar nas comunidades populares, sobretudo mais pobres.

Entretanto, Richard Walker, Saowalak Rattanavich e John Oller, Jr., autores de *Teaching All The Children to Read*, livro traduzido por Glória M. G. de Mello – Ouro Preto-MG (2006), que apresenta a metodologia CLE de ensino, baseados na experiência australiana e no projeto desenvolvido na Tailândia, acreditam, que “os altos índices de fracasso escolar se devem mais ao que ocorre na sala de aula do que à origem dos alunos e/ou à falta de contato prévio com a leitura e a escrita” (2006).

Assim foi criada a metodologia CLE, a partir da constatação desse grupo de que, em qualquer parte do mundo, não importa qual seja a origem dos alunos, há um enorme processo de exclusão daqueles que simplesmente não se ajustam aos métodos tradicionais de ensino, não compreendem o que acontece no interior da sala de aula e não aprendem fora do ambiente escolar, mas apenas a executar o que lhes é pedido.

Como em outros países, no início de 2001 buscou-se uma metodologia mais otimista no município de Contagem, por acreditar que “todo aluno aprende” e para se tentar inverter a postura escolar pessimista dos anos 60, de que “haveria uma forte relação entre a origem social e o desempenho escolar dos alunos” (2008). No nosso contexto, Gláucia R. S. Alves, outra das três coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Contagem-MG foi selecionada por sorteio, para buscar a prática dessa metodologia CLE na Tailândia.

Dessa maneira, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Contagem – SEDUC, a partir de 2003 começou a adaptação e implantação do Programa CLE (descrito abaixo) nas Escolas Municipais da rede e a EM “SB” conseguiu desenvolver um trabalho diferenciado de sucesso com a metodologia CLE, em relação às outras escolas que não foram pesquisadas no momento.

Aqui, segundo relato de Salomé Ribeiro (2010), a metodologia passou a ser denominada “CLE - Construção de Linguagens Essenciais” e foi implantada, inicialmente, em todo o município de Contagem. Depois de seis anos (2002-2007) testando essa metodologia na

escola “SB” na função de diretora, Salomé Ribeiro convidou Alves, para escrever o livro “Metodologia CLE no Brasil: uma experiência inovadora para alfabetizar letrando” publicado em 2007 com recursos da Fundação Rotária de Rotary Internacional.

Nossa proposta, através deste trabalho CLE, é provocar uma reflexão sobre as várias tentativas, em diferentes momentos históricos, na busca de um trabalho que fosse realmente eficaz na formação de leitores e escritores, tornando-os capazes de responder às exigências sociais. Esses esforços, traduzidos em diferentes ações, vêm atravessando décadas, convivendo com os avanços das tecnologias e dos meios de comunicação, com mudanças do perfil do cidadão exigidas pela sociedade e, teoricamente, mudanças na concepção da criança, de adolescente, de adulto, de sociedade, de aprendizagem e de currículo, sem, contudo, encontrar meios para garantir a eficácia desejada. (RIBEIRO; ALVES, 2007, p. 16).

Para Salomé Ribeiro (2007), a primeira proposta do CLE é mudar o procedimento na sala de aula tradicional, em que o professor dirige todas as atividades e os alunos têm pouquíssimas oportunidades de interagir com ele e com os colegas. Foram, então, desenvolvidas atividades em que os alunos aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo, em que adquirem habilidades não-linguísticas, úteis para a sua vida cotidiana nos meios populares. Desta forma, adquirem gosto pela leitura e pela escrita e tornam-se agentes da própria aprendizagem. A metodologia CLE pode ser usada em qualquer parte do mundo, em qualquer língua, para alfabetizar crianças, jovens ou adultos. É organizada em três níveis, ao fim dos quais os alunos estarão em condições de ingressar no mercado de trabalho, quebrando o círculo vicioso de perpetuação da miséria pela ignorância.

Isso ocorre porque um programa não pode ser transportado de um lugar para outro. Cada programa deve ser desenvolvido no local onde será implantado e, de preferência, pelos professores. Desta forma, as necessidades e a cultura local são respeitadas. O programa CLE se assenta em alguns fundamentos epistemológicos e princípios básicos.

#### **2.4.2 Fundamentos CLE**

Na metodologia CLE, o ensino da leitura é visto como um processo interativo entre autor e leitor, partindo de textos ou livros de história ou de um texto do contexto e, ativando constantemente o raciocínio, utiliza-se da língua falada (ouvir e falar) e da língua escrita (ler e escrever) com o auxílio da expressão facial. Segundo Mello (2010, s.p.) “isto remete-nos para

um princípio fundamental do CLE, o *scaffolding*, que é o **apoio através da contextualização**<sup>33</sup>”.

Acredita-se, que a rapidez com que as crianças pequenas aprendem a falar sua língua depende da dedicação a esse exercício e estão preparadas para persistir na tentativa de se fazerem entender, diante dos repetidos insucessos de USAR e PRATICAR a língua, porque desejam fazer coisas. De forma similar, um dos fundamentos de Walker *et al.* (2006, p. 47) “a alfabetização rápida acontece quando os alunos estão envolvidos, constantemente e com entusiasmo, em atividades significativas relacionadas à leitura e escrita”. Isto representa um desafio para os professores que trabalham em classes convencionais, porque requer um “novo tipo de relacionamento professor/aluno”, uma mudança de postura profissional, para se alcançar condições de aprendizagem eficaz.

A metodologia CLE baseia-se no princípio de que, “quanto maior a intensidade do envolvimento do aluno, mais rapidamente aprenderá” (Walker *et al.*, 2006, p. 48). Esse envolvimento máximo é fazer com que os alunos trabalhem em pequenos grupos, em pares e, até, individualmente.

Outro fundamento dessa metodologia está ligado ao fato de ela adotar “o discurso como ponto de partida para o ensino, ao invés de se percorrer um longo caminho através de letras, sons e sílabas para se chegar ao texto” (Walker *et al.*, 2006, p. 6). Além disso, ao partir da experiência do aluno, tal metodologia pode atravessar as fronteiras da “origem dos alunos” e ser adaptada aos locais e culturas mais diversas e despertar em cada aluno – criança, jovem ou adulto – o gosto pela aprendizagem e a elevada auto-estima, ao se descobrir capaz de ler e escrever e de buscar seus próprios caminhos.

Segundo Walker *et al.* (2006), o Programa CLE depende da manutenção de alguns fundamentos essenciais para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita:

1. OBJETIVOS. Espera-se que todos os alunos e professores compartilhem o objetivo geral comum de alcançar *sucesso* na tarefa em que estão empenhados, seja tarefa de produção de

---

<sup>33</sup> Grifo da tradutora Glória Maria Guiné de Mello (2010) do livro *Teaching all the children to read: Concentrated Language Encounterr Techniques* de Walker (1992).

um livro coletivo ou de produzir a melhor safra de produto da região. Além de quatro objetivos específicos: 1.1- “Participar de cada tipo de rotina CLE de ensino/aprendizagem e, finalmente, executar as rotinas sem auxílio”. 1.2- Participar das atividades de aprendizagem com a maior frequência e continuidade possíveis. 1.3- Incentivar características pessoais dos alunos como autoconfiança e disposição de correr riscos ao aprender uma nova habilidade relacionada à alfabetização. 1.4- Envolver todos os alunos/as com a leitura, escrita e confecção de livros na escola (2006, p. 47-48).

2. TÉCNICAS GERAIS DE CONDUÇÃO DE CLASSE. 2.1 Organização da Sala de Aula; 2.2 A formação de grupos de alunos; 2.3 Flexibilidade de limites de tempo; 2.4 Atendimento individual.

3. TENDÊNCIAS NA CONDUÇÃO DE CLASSE. Os alunos “aprendem a participar, com *sucesso*, de procedimentos que demandam mais esforço na sala de aula e a assumir mais responsabilidade pela própria aprendizagem” (2006, p. 53). Os professores devem garantir que os alunos entendam o que se espera deles em cada novo tipo de atividade e ajudá-los a assumir o controle dessa atividade sem supervisão.

Além disso, para Walker *et al.* (2006, p. 57) o ambiente de aprendizagem, a natureza da “Sala de Aula”, e, conseqüentemente, o “Papel do Professor”, como condutor da classe CLE são fundamentais na mudança de um estágio do programa para outro.

No **Estágio 1** – A sala de aula é, primordialmente, um centro de atividades de alfabetização, individuais e em grupo. O papel do professor é fundamentar e enfatizar a compreensão básica sobre o ato de ler, o ato de escrever e a língua escrita.

No **Estágio 2** – A sala de aula é, primordialmente, uma oficina, onde os alunos realizam coisas. O papel do professor é ampliar a experiência com textos e com a leitura e escrita dos textos com finalidades diferentes.

No **Estágio 3** – A sala de aula é, primordialmente, um laboratório para a vida. O papel do professor é dar oportunidade para os alunos aprenderem as habilidades e procedimentos de alfabetização de que vão precisar mais adiante em suas vidas.

Isto quer dizer, que os alunos aprendem de maneira integrada a participar, realizar coisas e buscar informações em todos os três estágios, mas de um estágio para o outro, muda-se a ênfase que exige uma modificação na condução de classe nas práticas educativas.

Esse percurso metodológico aqui descrito foi fundamental para a compreensão dos dados que serão apresentados a seguir.

### **3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EFICÁCIA ESCOLAR NA/DA ESCOLA “SB”: EFEITO-ESCOLA**

Existem vários estudos mostrando que uma educação eficaz amplia os salários das pessoas, diminui a criminalidade, melhora a saúde e diminui a possibilidade de ficar desempregado. Em uma época onde os empregos são raros e as exigências profissionais cada vez maiores, cobra-se cada vez mais da escola habilidades e conhecimentos para lidar com os avanços tecnológicos que estão disponibilizados na sociedade da informação. Depois de muitos anos de atraso educacional, causado pela falta de políticas apropriadas e pela alta repetência, o Brasil começou a ampliar o acesso à educação, a partir da década de 90. Porém, a qualidade do ensino nas escolas públicas, que já era baixa, reduziu ainda mais com a entrada em massa de crianças dos meios populares. O sistema escolar sofre um processo de remodelação para se adequar às novas demandas sociais e tem como grande desafio - sem fazer com que as crianças oriundas de famílias mais pobres saiam da escola - a grande questão é elevar a qualidade e eficácia do ensino que é oferecido nas escolas públicas brasileiras.

A atual sociedade brasileira tem cobrado da escola pública, principalmente de ensino fundamental, eficazes conhecimentos e atitudes de uso e prática de letramentos dos alunos/as, para dar conta da sua função de preparar novas gerações com participação crítica e ativa na vida social do país. Outras escolas de nível superior, técnico, médio ou infantil, exigem considerações específicas de eficácia, que estão além das pretensões para este estudo.

Embora a maioria das pesquisas internacionais sobre eficácia da escola tem sido feita com escolas secundárias (ensino médio), decidiu-se concentrar esta investigação nos anos iniciais de uma escola fundamental brasileira situada nos meios populares, na perspectiva de que as elaborações tecidas nesse trabalho possam somar às já existentes. Para examinar se o efeito-escola “faz diferença” para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita dos alunos desfavorecidos, esse trabalho apresenta na íntegra, um conjunto de dados coletados no lócus dessa investigação, na tentativa de demonstrar os efeitos do clima escolar, da gestão da escola, da crença que permeia o método das educadoras de que “qualquer criança aprende” e “fazer dar certo”, entre outras práticas adotadas na escola “SB”.

Assim, neste estudo, a questão proposta, qual seja, “quais são os fatores que fazem com que a Escola Municipal ‘SB’ apresente indícios do ‘improvável’ bom desempenho dos alunos das camadas populares com as práticas de letramento da leitura e escrita”, orienta as análises e as interpretações dos dados, como possibilidade de aventar hipóteses e posicionamentos diante das variáveis que envolvem essa problemática.

### **3.1 Indicadores de avaliação da eficácia**

A classe popular é, sem dúvida, a categoria social que tem menos oportunidades educacionais, mas o sucesso (ou fracasso) escolar poderá ser produzido pela própria instituição escolar. Cada escola produz um tipo de aprendiz e, em algumas situações, as escolas públicas poderão fazer parte, também, do sistema de produção da indústria do sucesso, que quase sempre é conferido às escolas da rede particular, em um mercado cada vez mais competitivo e cada vez mais seletivo a favor das classes favorecidas. Além do convívio rotineiro com outros colegas parecidos – efeito dos pares – portadores de um maior capital cultural, social e econômico.

Os dados provenientes do SAEB serão usados para medir o efeito da escola “SB” em comparação com a educação básica brasileira. Iniciou-se em 1990 o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de monitorar os resultados cognitivos dos alunos da educação básica brasileira e, a partir de 1993, tem sido realizado a cada dois anos. Desde 1995, o SAEB utiliza uma amostra representativa dos alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, para medir as proficiências dos alunos das turmas das escolas incluídas, que respondem a um teste de Matemática e Língua Portuguesa.

Nesta análise, foram utilizados apenas os dados dos alunos do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Os alunos responderam a dois pequenos questionários contextuais, antes e depois do teste cognitivo, para coletar dados que permitiram analisar o envolvimento dos pais com a educação de seus filhos e caracterizar os recursos econômicos e culturais presentes nas famílias. Além dos alunos, também o diretor, os professores e o responsável pela aplicação dos testes preencheram questionários com diversas informações sobre a escola e seus funcionários.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira avaliação refere-se à ANEB - realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A segunda avaliação refere-se à ANRESC - mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de PROVA BRASIL em suas divulgações. Segundo o último resultado 2009 da Prova Brasil - ÁREA 3 – LINGUAGENS o índice do Brasil foi de 4,4% e a EM “SB” ficou com o índice de 4,9%<sup>34</sup>, o que representa um resultado acima do esperado, estatisticamente, para os meios populares (ANEXO C).

Diante de alunos da EM “SB” intelectualmente capazes, sem apresentarem quaisquer danos orgânicos e físicos, com carências materiais, sociais, culturais e afetivas, queria-se compreender como esta situação, estatisticamente propícia e predeterminada para a marginalização na vida escolar, pôde levar a resultados satisfatórios, o que, nesse contexto, podemos chamar de sucesso na vida escolar. Também, queria-se compreender os fatores externos e internos observados na aquisição do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, que atingiram os resultados de escolarização não esperados.

Para se ter uma visualização do panorama nacional serão apresentados os resultados de desempenho dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa na série histórica do SAEB, assim como alguns dados específicos da edição do SAEB/2005.

---

<sup>34</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC, 2010.

**Abrangência: 5.940 Escolas e 83.929 alunos da 4ª série EF\***

**Avaliação<sup>35</sup> - Médias de proficiência das escolas urbanas em Língua Portuguesa**

TABELA 1

<b>Categorias</b>	<b>Particulares</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>
BRASIL - SAEB – 2003	215,0 (1,1)	165,2 (1,2)	170,7 (1,3)
MINAS GERAIS - SAEB – 2003	232,5 (2,2)	183,4 (3,6)	178,9 (3,6)

TABELA 2

<b>Categorias</b>	<b>Particulares</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>
BRASIL - SAEB – 2005	211,6 (1,1)	169,0 (1,9)	173,0 (1,4)
MINAS GERAIS - SAEB – 2005	233,5 (2,4)	184,9 (3,9)	189,4 (6,3)

\* Estudantes das Escolas da Rede Privada, Municipal e Estadual.

Fonte: DAEB/Inep/MEC

As TAB. 1 e 2 revelaram estatisticamente o nível de proficiência muito maior da Rede Privada sobre a Rede Pública tanto Estadual quanto Municipal, que apresentaram uma pequena diferença entre elas. Este efeito perverso se explica pelo fato que os alunos com melhores condições se apropriam mais rapidamente das melhorias da escola privada, que favorece os que já são favorecidos e, assim, ao final, as diferenças aumentam, embora todos da escola pública tenham melhorado os seus desempenhos de 2003 para 2005.

As médias de desempenho são acompanhadas do respectivo erro padrão, medida que revela a precisão das estimativas. Também são apresentadas as diferenças absolutas entre as médias de desempenho de 2003 e 2005 e sua significância estatística (diferença de média usando teste bilateral).

Embora os dados do SAEB utilizados aqui sejam os melhores dados existentes para estudar as questões colocadas nesta investigação, eles têm limitações que precisam ser complementadas por outros dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Contagem e pela referida escola. Deve-se esclarecer que ambos os levantamentos captam uma visão transversal da realidade da escola, não sendo, portanto, a melhor forma de analisar o efeito da escola na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, o que só pode ser observado através de dados obtidos pelas entrevistas com recortes do objeto de estudo.

As evidências empíricas partem de uma perspectiva qualitativa de análise, que procura observar as articulações de sentido entre as estratégias pedagógicas identificadas nos

<sup>35</sup> Fonte: <[www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995-2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995-2005.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2011.

questionários, nos depoimentos dos entrevistados, nas observações das salas de aula/escola “SB”, que podem ter influências internas e externas sobre os fatores que determinam a eficácia escolar. Outra evidência que pode ser considerada neste trabalho são os resultados do IDEB observado nas escolas municipais da mesma região na qual se insere a EM “SB”. Observou-se que no ano de 2009 o IDEB da escola estudada esteve igual ou superior a quatro escolas da mesma região<sup>36</sup>.

### **3.2 Estudos sobre a eficácia escolar**

A partir de meados dos anos 1990, pesquisas sobre essa temática começaram a ser realizadas no Brasil, mas comparadas com a literatura internacional, ainda há poucos estudos sobre o efeito-escola e efeito-professor. Historicamente, para Sammons (2008), o interesse na possível contribuição que a pesquisa em eficácia da escola pode trazer para a melhoria das escolas tem crescido desde 1993 no Reino Unido e tem emergido como uma característica forte da política educacional contemporânea no Brasil.

O tratamento dos dados fundamentou-se, também, em alguns estudos americanos produzidos em 2008 como de Sammons “As características-chave das escolas eficazes”, de Willms “A estimação do efeito da escola”, de Mortimore “A importância da escola” entre outros, que apresentam conclusões sobre o efeito que as escolas têm para influir na aprendizagem dos seus alunos, de Reynolds e Teddlie “Os processos da eficácia escolar”.

Cabe analisar os dados empíricos desta pesquisa à luz de alguns dos onze fatores para escolas eficazes apontados por Sammons (2008) em um estudo americano sobre eficácia da pré-escola e da escola fundamental para crianças dos 3 aos 11 anos de idade (1997-2008), apresentados anteriormente, na seção “1.4.1 Estudos internacionais sobre os fatores associados à eficácia escolar”.

Willms (2008) também afirma que o nível de desempenho de uma escola depende de vários fatores e o autor distingue dois tipos de efeitos da escola:

---

<sup>36</sup> Conforme ANEXO E: IDEB - Resultados e Metas.

Um se refere ao efeito global da frequência a uma determinada escola e inclui, por conseguinte, os efeitos gerados pelo alunado e por outros fatores sociais e econômicos; o outro diz respeito aos efeitos devidos, especificamente, às políticas e práticas escolares (WILLMS, 2008, p. 263).

Observou-se que a análise do contexto social mais amplo ajuda a instituição escolar a resolver desafios sociais aos quais está exposta em seu meio popular.

O sentido de eficácia escolar, aqui empregada, vai de encontro ao estudo francês de Bressoux (2003) que muito contribuiu nessa pesquisa. Para Bressoux (2003) pouquíssimos estudos têm considerado a questão das ligações entre o efeito-professor e efeito-escola e assim eles têm se desenvolvido separadamente.

Bressoux (2003) leva em conta oito fatores explicativos do efeito-professor: 3.1 As oportunidades de aprender; 3.2 O tempo; 3.3 A taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor; 3.4 As expectativas dos professores; 3.5 O feedback; 3.5.1 Os elogios e as críticas; 3.5.2 As correções feitas aos erros; 3.6 Atividades estruturadas; 3.6.1 Um ensino dirigido; 3.6.2 A clareza da exposição; 3.6.3 Perguntas; 3.6.4 As respostas dos alunos; 3.7 Ensino frontal, em grupos ou individual?; 3.8 A combinação de fatores é mais importante do que cada um deles considerados isoladamente.

Os trabalhos posteriores sobre o efeito-escola aparecem em Bressoux (2003) como uma abordagem dos processos de ensino: 2.1 Uma perspectiva militante; 2.2 A escola como organização social; 2.3 A noção de “clima”; 2.3.1 O sistema social; 2.3.2 A cultura; 2.3.3 Crítica à noção de clima; 2.4 O papel do Diretor.

Para apreender o objeto de estudo que se procura conhecer, a análise desse trabalho, ainda, apóia-se em pesquisas brasileiras produzidas por Soares (2004), Alves e Franco (2008), Menezes-Filho (2001) e por um estudo mais antigo de Mello (1994).

É interessante constatar que Fundação Carlos Chagas – FCC (2001) identificou 10 escolas públicas brasileiras em que a proficiência dos alunos era elevada quando comparada com outras escolas com clientela de nível socioeconômico similar. Esses autores conduziram uma pesquisa qualitativa nessas escolas e registraram que elas desenvolviam ênfase na

aprendizagem, contavam com professores altamente motivados e possuíam diretores que atuavam com efetiva liderança. Assim, tentou-se buscar as características da EM “SB”, em particular, a respeito do potencial de influência das crenças das professoras, da gestão da escola, do clima, do envolvimento dos pais e do empenho global no desempenho dos alunos.

Também foram observadas outras características na Escola “SB”, que podem complementar os fatores escolares no desempenho cognitivo de alunos provenientes de escolas brasileiras, considerados por Soares (2004) tanto do efeito-escola, quanto do efeito-professor. Para apresentação dessa síntese cada fator será tratado isoladamente aqui, para facilitar a sua descrição, embora sua ação não se efetive de maneira individual.

Em relação ao efeito-escola “SB” foram encontrados diversos fatores que já foram analisados e pontuados pelos estudiosos do campo que balizam esse estudo: 1 Monitoramento do Progresso por Diferentes Avaliações do Desempenho; 2 Diferentes Aspectos do “Clima” Escolar; 3 Gestão e Liderança; 4 Concentração na Aprendizagem: Proposta Curricular e Metodologia “CLE”; 5 Parceria Casa-Escola; 6 Objetivos Claros e Visões Compartilhadas: projetos locais com recursos internacionais; 7 Direitos e Responsabilidades refletidas nos Ex-Alunos/as.

A seguir, são apresentados alguns elementos constitutivos decorrentes dos diversos fatores que foram observados e coletados nos dados empíricos sobre o clima, a gestão, as professoras, os alunos/as e algumas famílias. Tenta-se apresentar aqui, se a escola “SB” descobriu uma lógica diferente para uma determinada situação social, a partir dos fatores do Efeito-Escola e Efeito-Professor.

### **3.3 Fatores do efeito-escola**

De acordo com Bressoux (2003), os trabalhos sobre o efeito-escola se desenvolveram nos Estados Unidos, na década de 60, em um contexto político marcado pelo “desejo da igualdade de oportunidades”, que implicava que cada um fosse colocado em condições escolares justas. Um dos trabalhos mais considerados da época é o famoso relatório Coleman *et al.* (1966) com resultados considerados decepcionantes pois, sinalizaram que a escola parece impotente para

tornar o sucesso escolar menos dependente da herança familiar. Contudo, na década de 80, novas pesquisas ajudaram a reduzir o pessimismo em relação à escola, sem negar a ligação entre a origem social do aluno e o seu sucesso escolar.

Uma primeira conclusão fundamental de Bressoux (2003) é que o efeito-escola é nitidamente menos importante do que o efeito sala de aula. Em um ou vários anos,

a porcentagem de variância explicada pelo pertencimento a uma escola, varia geralmente de 2% (WILLMS, 1986) a 13% (MORTIMORE *et al.*, 1988) estimados sobre o sucesso em exames nas escolas elementares (BRESSOUX, 2003, p. 47).

No efeito sobre o progresso dos alunos durante sua escolarização, “o efeito-escola é nitidamente mais forte do que o da origem social” no registro dos autores (2008). Os estudos de Bressoux (2003) mostram que as escolas podem afetar fatores não cognitivos como a auto-estima, o comportamento, e em consequência, a delinquência.

### **3.3.1 Monitoramento do progresso por diferentes avaliações do desempenho**

O monitoramento do progresso (Fator 8 de SAMMONS, 2008) e do desempenho dos alunos por diferentes avaliações da escola e dos programas de melhoria são características importantes de muitas escolas eficazes. Esses procedimentos formais ou informais contribuem para um foco no ensino e na aprendizagem e desempenham um aumento dos incentivos positivos e das altas expectativas.

Esse monitoramento sistemático do progresso dos alunos na escola “SB” é um mecanismo para determinar até que ponto os objetivos da escola estão sendo realizados. As pesquisas em eficácia escolar (2008) apontaram que uma avaliação apropriada é um pré-requisito essencial da eficácia para medidas de melhoria de programas escolares em todos os níveis.

Quanto ao efeito dos Resultados Oficiais na Leitura e Escrita no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, Salomé, diretora da EM “SB” no período (2001-2009) ao ser entrevistada, não se queixava da diferença de porcentagem do resultado oficial municipal e do resultado oficial

nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e das condições e situações em que os alunos foram incluídos e avaliados:

- A **avaliação municipal** anual dos resultados das escolas no Quadro de Movimentação e Rendimento dos Estudantes é feita pela equipe de pedagogos do Centro de Referência de Contagem - SEDUC, depois de ter passado pelo Conselho de Classe da escola. Nesse quadro de movimentação, a progressão dos alunos da EM “SB”, nos últimos 3 anos foi de: **97,38%** em 2009, **97,94%** em 2008 e **98,43%** em 2007, resultado reconhecido como eficaz pela Secretaria de Educação de Contagem. É claro, que alguns alunos eram promovidos com algumas dificuldades, mas todas elas eram registradas nas fichas individuais, para serem trabalhadas no próximo ano (Salomé, 04/08/2010).

Vale ressaltar a narrativa da Salomé, quanto à análise relacionada à “avaliação interna municipal” da escola aprovada pela Secretaria de Educação de Contagem, ao expor o envolvimento das educadoras da escola “SB” no “Conselho de Classe”:

- Assim, a decisão dessas promoções pendentes era feita pela equipe do **Conselho de Classe** (8 profissionais). Constava da Diretora, da Pedagoga, da professora Referência, das professoras de Apoio da Leitura e Escrita, Arte, Ensino Religioso e Educação Física, além do/a Assistente Escolar. Essa equipe analisava cada caso, comentava, discutia e decidia o que era melhor para aquele aluno em situação desfavorecida: progressão ou continuidade (Salomé, 04/08/2010).

Observa-se que os docentes devem proceder conforme a discussão realizada com a equipe do conselho de classe. Cabe pontuar que, todo aluno tem o direito de ser avaliado pelo Conselho de Classe da Escola, pois só assim as suas necessidades são conhecidas. Torna-se necessário dizer, que na escola em questão, observou-se que o conselho de classe realizado mensalmente objetiva o monitoramento do progresso dos alunos. As professoras ficam incumbidas da opção de “apadrinhamento” dos alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita (tutoria nos horários das aulas especializadas).

No âmbito dessa escola a “avaliação interna” compreendida como valiosa, por trazer à tona elementos relativos à singularidade de cada aluno no que tange ao desenvolvimento de um projeto de formação humana. No entanto, a avaliação da aprendizagem do aluno/a, enquanto estratégia pedagógica é necessária em qualquer escola, município, estado. Porém, a vice-diretora esclarece que estão agora aplicando a ‘provinha Brasil’ com as turmas do 2º ano do 1º Ciclo, “mas atrás desse resultado tem duas perspectivas diferentes em relação ao aprendizado: nós trabalhamos aqui em uma perspectiva social, mais humana e isso não é revelado nessa Avaliação do Governo” (Prof-Jana). Isso esclarece por que esse fator recebe, naturalmente, tamanha atenção na literatura da pedagogia.

A ex-diretora Salomé diz acreditar em diferentes tipos de avaliações e explica que a avaliação de desempenho nacional dos resultados escolares tem outro objetivo e outra intenção diferente da avaliação municipal. Para Coleman (2008), os testes padronizados de desempenho nas escolas públicas “não avaliam inteligência nem atitude, nem mesmo caráter” (p. 26). Para o autor, o que avaliam são as habilidades mais importantes em nossa sociedade, para uma participação total em um mundo cada vez mais técnico. Pelo sentido do avesso, poderíamos dizer que a EM “SB” por muito tempo (2001-2008) preocupou-se em melhorar as diferenças das perspectivas de vida dos alunos. Já em 2009 preocupou-se com o efeito da “Provinha Brasil”, que controla o desempenho da escola “SB” em relação a outras escolas brasileiras:

- Com outro objetivo diferente de **avaliação de desempenho nacional**, o último resultado do IDEB divulgado em 2010, referente a 2009, ainda na minha gestão, a previsão esperada para a EM “SB” era de 4,2% e o resultado oficial foi de **4,9%**. Em 2008, ficamos 0,2% abaixo resultado do IDEB, a previsão esperada para a EM “SB” era de 4,1% e o resultado oficial foi de **3,9%**. Reconheço que os resultados do IDEB não foram os mesmos avaliados pela SEDUC, mas eu entendo perfeitamente essa diferença de percentual, porque como eu já falei para você, nós procurávamos construir uma escola inclusiva que **dava conta de todos os alunos**. Realmente, nós não preparamos os alunos para fazerem uma prova com questões fechadas, que não estavam acostumados. Preparamos os alunos para eles terem **melhores perspectivas de vida**, ao saber fazer uma leitura crítica, defender a sua idéia, assumir ajuda ao outro, interpretar o sentido da leitura, conhecer nossa literatura, produzir um texto com princípio, meio e fim, usar e praticar outras linguagens essenciais para o mundo em que vivem. Nós avaliávamos a evolução desses conhecimentos nos alunos. A nossa avaliação não era classificatória e nem comparativa. A nossa preocupação era observar a evolução do aluno em relação a ele mesmo, no seu contexto popular, e não em relação ao nível nacional. Em 2009 nós fomos cobradas pelo Sistema de Avaliação de Desempenho nas Escolas Públicas e começamos a trabalhar com algumas questões fechadas de avaliação e o resultado de 4,9 está aí, superou as expectativas em 0,7% (Salomé, 04/08/2010).

Esse depoimento pode ser confirmado oficialmente, tendo em vista que a EM “SB” conseguiu alcançar a meta em 2009 no ranking nacional, dos totais analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para o cálculo, foram consideradas 33.689 escolas da 4ª série que tiveram IDEB e meta em 2009. O índice leva em conta dois fatores, que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar e médias de desempenho na “Prova Brasil”. A pontuação de escolas públicas do país no índice mostra que as notas vão de 0,2 a 9. A meta do Brasil é chegar a 6 na 4ª série e a 5,5 na 8ª série em 2021. O índice médio dos países desenvolvidos é 6.

Pesquisas em escolas eficazes realizadas nos Estados Unidos mostram que o monitoramento do progresso dos alunos pela escola é um fator importante da avaliação de desempenho escolar e tem um efeito positivo na motivação e auto-estima, porque “dá uma mensagem aos alunos de que os professores estão interessados no progresso deles” (Sammons, 2008, p. 371). A análise de estudos de lideranças eficazes mostrou a importância de o diretor ter um envolvimento ativo e um conhecimento detalhado das atividades da escola, o que foi observado no relato da diretora da escola pesquisada:

- No primeiro encontro com novas turmas de cada ano, as fichas individuais com o registro das facilidades e dificuldades dos alunos eram distribuídas para cada professora analisar, fazer um diagnóstico da turma e depois fazer o Planejamento do seu trabalho docente. Depois que as professoras viram o **efeito dessas fichas individuais**, como um argumento pedagógico de diálogo (com as famílias, com o sistema e com as próprias colegas do trabalho posterior recomendado) é que elas passaram a entender que aquele registro não era só um trabalho a mais para o professor, era um “instrumento de trabalho” para elas fazerem a avaliação no interior da escola (Salomé, 04/08/2010).

O monitoramento do desempenho do aluno é mostrado por Sammons (2008, p. 371) como um ingrediente do trabalho de uma escola eficaz, “o monitoramento concentra a atenção dos professores, alunos e pais nesses objetivos”, além de informar o planejamento, os métodos de ensino, a avaliação e fornecer o *feedback* dos alunos/as, como no caso do “Boletim Eletrônico” da EM “SB” (ANEXO D) que tem revelado altas expectativas nas famílias:

- Na escola só tinha conceito, não tinha nota. Só agora, no primeiro bimestre, a partir de maio desse ano é que vai ter “Boletim Eletrônico” com as notas, as faltas e o gráfico, pra gente acompanhar as expectativas da escola e o progresso dos filhos. A Prof-Lena falou que vai ter até uma reunião, para nos ensinar a usar esse site da Prefeitura de Contagem. Vai ser ótimo, né!?!... (Mãe da Edislaine, Mário e Lúcia, 13/05/10)

Essa mãe informou durante uma visita posterior à EM “SB”, que os pais que têm dificuldade de ler estão dando conta de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, porque o gráfico do boletim revela a linha de referência das metas e a posição do estudante representada por uma “bolinha” em todas as áreas e etapas. Esse monitoramento do desempenho e progresso dos alunos parece um mecanismo bem estabelecido dos programas de melhoramento e é apontado por Sammons (2008) como uma das características-chaves de escolas eficazes.

### 3.3.2 Diferentes aspectos do “Clima” escolar

Ainda são escassas no Brasil as pesquisas sobre clima escolar. Encontramos uma pesquisa recente de Pacheco (2008) que traz o conceito de clima escolar relacionado a um conjunto de fatores que diz respeito à forma como os indivíduos se inserem nas instituições às quais pertencem. A autora analisou o Clima Escolar, a partir de três fatores: a) aspectos pedagógicos e institucionais das escolas; b) atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola; c) convivência com outros membros da instituição, sentimento de pertença à escola e avaliação de práticas pedagógicas.

Além de Alves e Franco (2008) para analisar o clima da escola “SB”, esse estudo baseia-se principalmente na “Noção de Clima” do terceiro fator efeito-escola encontrado em Bressoux (2003) e tem contribuições de estudos do GAME/FAE/UFMG coordenado por Soares (2004).

No relevante trabalho de Bressoux (2003) a noção de “clima” aparece como um conceito, que “permite ajuntar as características isoladas para integrá-las em um conjunto que lhes confere sentido” (BRESSOUX, 2003, p. 51). Com esse sentido, alguns pesquisadores se puseram a construir a definição de um “clima da escola”, no entanto trata-se de uma construção intelectual problemática, porque traz muitos questionamentos que trazem respostas subjetivas e por vezes nebulosas.

Assim, neste quadro do efeito-escola, entende-se como clima escolar positivo, quando as professoras, funcionários, as famílias, os alunos/as e ex-alunos/as se orgulham da escola e das pessoas que trabalham nela. Isto nos leva a considerar o que as pessoas comentam positivamente sobre a escola e seus alunos, reconhecendo que estes vão bem nas tarefas que realizam dentro e fora da escola. A este respeito, apresentamos o relato da Prof-Sol:

- Eu escolhi primeiro essa escola pela localização, porque moro em Venda Nova. Fiquei um ano de contrato. Quando eu fui nomeada tive de ir para outra escola. Saí daqui chateada, chorando, porque a gestão da escola me cativou. Gostei muito da forma de trabalho com a Metodologia “CLE”, que a Salomé implantou depois de três meses que eu estava aqui. Fiquei fora uns oito meses e pedi para voltar para cá de 2003 até 2010. Adoro trabalhar aqui! (Prof-Sol)

Passando, também, para a análise do *clima*, Soares (2004, p. 9) afirma que, “acima de tudo o projeto pedagógico deve favorecer a criação de um clima de desafio intelectual que sirva de base para a expressão de todas as outras estruturas da escola”. Soares indica a alta relevância de variáveis que descrevem o clima da escola e o clima positivo na sala de aula, ou seja, “o respeito e a disciplina” contribuem positivamente para o desempenho dos alunos. Ideias interessantes sobre clima, também têm sido discutidas por Reynolds e Teddlie (2008, p. 317) “ter um clima caloroso e acolhedor na sala de aula, no qual os estudantes se sintam capazes de pedir ajuda”, o que é igualmente importante para o efeito-escola. Vale destacar esse clima caloroso e acolhedor encontrado na escola “SB” parece indício de eficácia escolar:

- No caso da minha aluna Graça mentir para sentar na frente, no imaginário dela não era usado para deixar de fazer as tarefas escolares, porque era uma ótima aluna! Depois, eu percebi que esse fato foi um pretexto que a aluna usou para conversar comigo, para ficar mais perto e ter um diálogo com a professora, porque se sentia rejeitada pela mãe e acolhida na escola (Prof-Lena, 08/04/2010).

Outras pesquisas de Alves e Franco (2008) enfatizaram o “clima acadêmico”, a importância de manter na escola um clima de ordem orientado para as tarefas do uso do dever de casa (passar e corrigir), também reportado por Soares (2003, 2005) em estudos baseados em dados da 4ª série da avaliação estadual mineira de 2002. Um ambiente agradável e um clima organizado são condições para que as escolas se tornem mais eficazes e naturalmente, isto reflete no desempenho escolar dos alunos. Observou-se na EM “SB” esse clima de ordem a exemplo da orientação dada ao “dever de casa”, pois a Prof-Lena e a Prof-Sol deixam explícito que gostam de passar e corrigir coletivamente no quadro e depois passar um “visto” individual nos cadernos, e, isso, foi constatado cotidianamente nas observações.

É pertinente ressaltar que a expectativa da família em relação ao desempenho dos alunos pode gerar um clima na escola e também na própria família, propiciando um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, quando a mãe da Kamila (7 anos) cobra a conferência do dever de casa, é criado um efeito altamente positivo para o clima da escola. Observou-se que na família da Edislaine (8 anos) também foi encontrado esse clima “- Eu não ponho muito horário! Se eles fizeram o Para Casa e trouxeram para eu conferir, podem ver TV. Eles fazem o Para Casa em uma hora e depois me mostram, para conferir” (Lucy, mãe da Edislaine, Mário e Lúcia, 13/05/2010).

Anderson (1982), citado por Bressoux (2003), definiu o clima como um conceito que reúne o conjunto das características do ambiente de uma organização, cujas dimensões de um ambiente incluem: - sua “ecologia”: os aspectos materiais da escola; - seu “meio”: as características dos alunos e pessoal; - seu “sistema social”: conjunto composto indicando a organização administrativa e as relações entre as diversas pessoas no seio da escola; sua “cultura”: as normas, os sistemas de crença, de valores que prevalecem na escola. Esta diversidade de dimensões discutidas por Bressoux (2003) mostra como a noção de clima é problemática como unidade de observação.

Um dos fatores do clima apontado por Bressoux (2003, p. 54) é a “cultura do sistema social da escola” e, nesse contexto pode-se observar que ela se organiza em torno da cultura dos combinados, fato constatado não só nas duas classes observadas no campo, mas revelado informalmente, pelas professoras das demais classes da escola. Constatou-se que as normas de convivência adotadas na escola “SB” são registradas e explicitadas em um cartaz que estão nas paredes da maioria das classes. Torna-se preciso considerar o episódio observado em sala de aula:

- A única coisa que resolveu a indisciplina da Élen e do João foi fazer “Combinados” com a participação de toda a turma. Estas normas valem para cada atividade na escola e são reavaliadas, diariamente, se foram cumpridas. Primeiro os alunos acharam que eu tinha de tirar da sala os alunos que estavam dando trabalho de indisciplina. Aí eu fui conduzindo um pouco a conversa para a reflexão. Eles disseram que eu poderia colocar os “maus de comportamento” em outra sala. Então eu perguntei para eles: - E o que vai acontecer com esses alunos? – Eles vão melhorar!... – Mas, se eles vão melhorar lá, porque não podem melhorar aqui? Vamos pensar em uma outra forma, sem excluí-los da nossa sala? Assim, eles mesmos foram construindo as “Regras para Conviver na Turma”, que estão nesse cartaz! (Prof-Lena, 06/04/2010).

Verificou-se ainda o clima apontado por Bressoux (2003), esses combinados da sala de aula formam um conjunto composto de regras e expectativas indicando a organização administrativa e as relações entre os educandos e a educadora. Dessa forma, as normas registradas em diferentes rigores valem para os alunos/as e também para a professora. Vale citar um exemplo, para ilustrar esse clima na sala de aula da Prof-Lena:

. **O aluno não pode:** conversar fora de hora; brigar; falar ‘palavrão’; fazer ‘fofoca’; copiar a atividade do colega; chamar alto a professora.  
 . **O aluno pode:** conversar baixo sobre o trabalho; levantar a mão para falar; ter duas aulas de ‘arte e movimento’; ir ao banheiro; beber água na sua garrafinha; ‘gelar’ o colega que não sabe cumprir; ajudar o colega.

. **A professora não pode:** gritar; sair da sala; dar aula ‘chata’; deixar a turma sem recreio por causa de um.

. **A professora pode:** conversar com os ‘maus de comportamento’; dar ocorrência (se não adiantou conversar); deixar ficar sem aula de ‘arte e movimento’(se não adiantou a ocorrência); fazer reunião com a família (se não adiantou nada!).

Muitas vezes, a escola não tem controle sobre o *contexto social externo* onde fica localizada, mas este influencia acentuadamente as *relações internas* estabelecidas nos tempos e espaços escolares e, em conseqüência, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse contexto externo tanto cria oportunidades quanto limitações para a escola. Entre os fatores contextuais o seu espaço merece especial destaque no aspecto do clima escolar, em meios populares desfavorecidos.

Para a maioria das escolas públicas, o seu local determina o tipo de aluno que será atendido. Dito de outra forma, para compreender uma escola deve-se começar por apresentar a realidade dos sujeitos da pesquisa, para tentar explicar a situação da instituição “SB” e a sua dinâmica no contexto escolar. Por sua vez, as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais estruturam e desencadeiam diferentes fatores que aparecem nas relações da escola com o corpo docente, o corpo discente e algumas famílias.

Uma escola é eficaz, na medida em que são eficazes os seus gestores, professores e alunos. Assim, selecionar os alunos que a escola irá atender poderia ser a forma mais eficiente de se ter bons resultados cognitivos. Mas, felizmente, as escolas públicas brasileiras não podem escolher os alunos e tampouco os professores. Nesse sentido, os sistemas públicos de ensino nem sempre conseguem atrair professores preparados adequadamente, sobretudo na área de alfabetização e letramento, e têm de conviver com pessoas que não deveriam ou não querem ficar naquela escola com aqueles alunos. Tais problemas são difíceis de serem contornados, enquanto são facilmente solucionados nos sistemas privados.

Quando se pensa na realidade da educação brasileira, percebe-se que os alunos com piores condições econômicas são penalizados tanto por sua realidade social, quanto pelo seu contexto popular menos favorecido de oportunidades. O fracasso escolar não existe em si e pode variar de acordo com o momento sócio-histórico onde ele é considerado e em qual situação.

Nesse sentido, a questão do sucesso não pode estar dissociada do contexto mais amplo político-econômico da sociedade, que é responsável pela produção de um grande número de excluídos em meios desfavorecidos e muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social. No caso dos efeitos da escola, pesquisado por Lee (2008, p. 273) “[...] o aprendizado infantil é fortemente influenciado pelo contexto educacional em que ele acontece”. Importa, pois, que se tenha como ponto de partida as realidades locais e suas características sócio-culturais, no processo de transmissão e assimilação do conhecimento.

A questão da violência é um exemplo de influência externa apontada por Soares (2004) que poderá influenciar e prejudicar um clima propício ao ensino/aprendizagem da escola. De acordo com Soares (2004, p. 4), “associada ao local da escola a **violência**<sup>37</sup> vem crescentemente invadindo os espaços escolares, principalmente através da influência do tráfico de drogas”. A convivência das escolas com a figura do traficante, além dos casos de agressão armada faz com que a violência seja um fator externo que vem redefinindo o clima escolar e que deve ser levado em consideração para um melhor entendimento da realidade de uma determinada escola.

Esse ambiente de violência é encontrado no ambiente no qual se situa a escola “SB”, como se pode verificar no segundo capítulo deste trabalho na contextualização do *locus* de pesquisa. Tanto os fatores externos ao espaço escolar quanto à infra-estrutura da escola são fundamentais para se pensar em um conjunto de itens que pode revelar o modo com que as escolas lidam com demandas internas e externas ao seu meio popular.

Esse clima de violência externa não é ignorado dentro da escola “SB”, como revela este episódio observado durante o trabalho de campo na mesma. Katarina (8 anos), aluna observada nos “Pequenos Grupos” de “linguagens” apresentou à Prof-Lena a sua leitura crítica relacionada ao contexto vulnerável: “- Eu tiro o chapéu pra escola, porque ensina o que é bom pra nós. Não tiro o chapéu pra polícia, porque pegou o meu irmão que não estava fazendo nada e o amigo dele que estava com a maconha não pegou” (Katarina). Nas entrevistas algumas crianças revelaram muitas dúvidas sobre o seu futuro e espelham-se na sociedade em que vivem, quando na turma de 26 alunos da Prof-Sol, 11 alunos disseram:

---

<sup>37</sup> Grifo do autor (SOARES, 2004).

“Quero ser Policial da Tropa de Elite, para acabar com os bandidos”. Essa afirmação confirma o modelo de referência do contexto vulnerável, onde vivem.

No entanto, na escola “SB”, esse contexto não parece ter interferência direta no processo de ensino aprendizagem do alunado. As professoras observadas afirmam que quase todos os alunos da escola “SB” sabem ler e escrever e esse índice de alfabetização da escola é comprovado no ANEXO B (97,38% em 2009; 97,94% em 2008; 98,43% em 2007). Os alunos aprendem a construir e respeitar os “combinados de convivência”, desde que entram na escola e que estes são avaliados diariamente com reflexões e críticas, para tentar evitar a contaminação da violência da região.

Outro aspecto do clima escolar a ser considerado é o “tamanho da escola” apontado no Estudo 1 de Lee (2008). Em relação às outras escolas do Município de Contagem, que atendem até o 5º ano, a EM “SB” é considerada pequena com 410 alunos matriculados no final do ano de 2010, conforme informação da atual diretora. Muitas evidências apresentadas por Lee e Smith (2008) nos EUA mostram que “o número de alunos que a escola recebe tem importantes implicações sobre como a escola é organizada” (2008, p. 284), o projeto que é oferecido e como os membros da escola se relacionam. Ainda sob essa perspectiva, Lee e Smith mostram que o tamanho da escola “tem relevância específica em contextos escolares onde estão concentrados alunos desfavorecidos” (2008, p. 294) e que nestes contextos é que grande número de alunos economicamente desfavorecidos estão sendo educados.

Mais um aspecto do clima escolar apontado por Soares (2004) refere-se ao “tamanho da classe”. O autor (2004) defende que os alunos de famílias com menor capital cultural aprendem mais em turmas pequenas e “essa proximidade ajuda a formar uma atitude positiva do aluno em relação ao aprendizado” (p. 9), onde o professor pode supervisionar o trabalho de cada aluno em contato próximo e frequente.

Porém, existe uma polêmica em relação aos efeitos do tamanho da turma na qualidade do ensino. Os resultados da pesquisa de Menezes-Filho (2001) sobre os determinantes do desempenho escolar no Brasil indicam que “no sistema público brasileiro o tamanho da turma não parece ser importante para explicar o desempenho escolar” (2001, p. 13). Observou-se que na EM “SB” as turmas são de 24 (Prof-Lena) a 27 (Prof-Sol) alunos em média, conforme

proporção do espaço físico das salas, que não foram medidas. Embora as salas pareçam pequenas, no olhar da pesquisadora, isto parece não afetar o desempenho escolar dos alunos.

Na avaliação das escolas públicas brasileiras mantidas pelo Estado de Minas Gerais, José Francisco Soares (2004) verificou que existe uma tendência de que a variação da eficácia escolar entre as turmas, conforme a composição do alunado e do professor que aí atua, seja maior que a variação entre as escolas. Soares (2004) ressalta que a possibilidade de remanejamento de alunos pode ser “utilizada de forma positiva para produzir na sala de aula um ambiente mais propício à aprendizagem” (p. 10). Isso é um dado rotineiro na EM “SB” que faz o remanejamento de seus alunos em turmas de “grandes grupos” e “pequenos grupos”<sup>38</sup>, no fim de cada ano, por razões de desempenho escolar. O que se procura é constituir grupos de alunos conforme suas necessidades e características, que receberá atenção especial de uma professora.

Outro aspecto do “clima”, diz respeito ao “número de horas-aula na Escola”, apontado como um efeito positivo, como sinaliza a pesquisa de Menezes-Filho (2001, p. 13) “os alunos que passam entre 4 a 5hs ou mais de 5hs na sala de aula têm um desempenho melhor do que aqueles que ficam menos de 4 horas”. Esses efeitos positivos, também puderam ser notados em relação ao número de horas-aula em que o aluno passa na escola “SB”: 4 horas e trinta minutos no horário fixo em que foi matriculado (turno da tarde ou vice-versa) e mais duas horas no horário integrado (turno da manhã ou vice-versa), que é flexível e opcional.

Porém, uma diferença apareceu no efeito-escola “SB”, nesse tempo de “horário integral” (2010), quando o aluno/a participa de Projetos de Políticas Públicas e não de Projetos Locais para atender aos alunos dos meios populares (2001-2009) com permissão da família, com indicação da professora e da equipe pedagógica. Pode-se citar como exemplo, o “Programa Mais Educação”, direcionado para a Alfabetização, que conta com “Oficineiras da Comunidade” para desenvolver o trabalho. A Prof-Jana, vice-diretora relata que o Programa Mais Educação tem uma coordenadora da escola formada em Pedagogia: “ela é que fez a seleção desses oficineiros da comunidade e nenhum é professor. Essa verba é um recurso do Governo Federal que vem para as Prefeituras e é destinada às escolas consideradas de vulnerabilidade social” (Prof-Jana).

---

<sup>38</sup>Cf a proposta da Metodologia CLE

Constatou-se que as oficinas não possuem qualificação pedagógica, não têm remuneração digna e não possuem vínculo empregatício com a Escola. Entendeu-se, aqui, a importância de que a escola pública proporcione a todos um tempo pedagógico ministrado, não por “oficinas” temporárias, mas por professores qualificados, vinculados ao sistema público e com salários respeitados, garantindo o acesso, a permanência e a eficácia, que leve em conta as características socioculturais específicas dos alunos que atualmente a frequentam.

O relato de uma das oficinas indica que às vezes essa iniciativa não vem somar e contribuir de fato para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Há casos, em que a atuação dessas, é descolada da realidade da escola, como se vê no caso da Ednéia. Além de não ter formação adequada, possui apenas o Ensino Fundamental (até 8ª série), ela deixa explícito que não tem formação no magistério e que ensina do jeito que aprendeu, ou seja, sem desafios cognitivos “- Não conheço a metodologia daqui. Há um ano trabalho com famílias silábicas em dois horários no ‘Programa Mais Educação’ onde ganho uma ‘ajuda’ financeira e sou ‘tomadora de conta’ de idosos à noite” (Ednéia, oficina da comunidade).

Ao presenciar duas aulas da Ednéia, em diferentes momentos, observou-se, que o seu trabalho restringe apenas na codificação e decodificação de letra/som, baseando-se no método sintético (cartilha). Vale a observação de que a Ednéia exige que os alunos fiquem quietos durante o tempo todo de treinamento individual das sílabas. Ao que tudo indica, joga-se por terra um dado relevante do efeito-professor, observado nessa escola, ou seja, a crença na metodologia que parte da idéia global do texto, para o trabalho em grupo com o uso do letramento, na tentativa de formar escritores e leitores críticos em meios populares. A atuação dessa oficina não estimula e não encoraja “os alunos a utilizarem sua imaginação criativa e a solução de problemas”, conforme a perspectiva de Mortimore *et al.* (2008, p. 368). Esses pesquisadores destacam a importância dos professores e sinalizam que encontraram mais progresso nas salas de aula onde os alunos eram estimulados e desafiados, como nas práticas observadas das educadoras qualificadas da escola “SB”.

A pesquisadora acredita que esse trabalho poderia ser integrado em outro horário com “Oficinas de Jogos para Alfabetização e Letramento”, atividades de trabalho em grupo na realização de uma tarefa com mais cooperação, sentido e significado para a construção da leitura e escrita experimentada na prática, mas fundamentada na teoria.

Para Reynolds e Teddlie (2008, p. 300) “escolas com alto rendimento escolar apresentavam uma tendência maior em usar jogos didáticos que enfatizavam o aprendizado em grupo em lugar do aprendizado individual”, em estudos de ensino elementar<sup>39</sup> nos Estados Unidos.

Observou-se que a “Oficineira da Comunidade” parece não trabalhar com oficinas, como era de se esperar de uma parceria de horário integral “Mais Educação”, um Programa do Governo do Estado de MG, que é implantado nas Escolas Municipais. Assim relata uma das professoras:

- A Élen e o João são crianças que têm um índice de agressividade maior e foram para o programa pela manhã. A Élen é a aluna que lia da direita para a esquerda (loS=Sol), lembra? Agora que aprendeu, sua auto-estima elevou e ela está cada vez melhor! Mas para o João a “aula obrigatória de alfabetização” pela manhã não deu certo! Foi automático, ele entrou para o “Mais Educação” em um dia e no outro já batia nos meninos do programa, batia no recreio, aqui na sala, na saída para o banheiro, em todos os lugares. Depois que o João saiu do Programa Mais Educação, parou com a agressividade, porque ele se sentiu melhor aqui na sala, onde ele é tratado igual, os meninos gostam dele e ele tem cumprido os combinados! (Prof-Lena, 13/04/2010).

Bressoux (2003, p. 29) identifica que o “tempo em que o aluno está realmente envolvido na tarefa proposta pelo professor” é um fator explicativo fundamental das oportunidades de aprender. Há de se ressaltar, que segundo a Prof-Lena eles não davam trabalho nas aulas não obrigatórias, quando vinham à escola em outro horário, a cada dia da semana, para aulas alternativas de Projetos Locais, como de Judô, de Capoeira, de Dança, de Cinema, de Futebol.

Percebe-se aqui o clima apontado na pesquisa de Menezes-Filho (2001, p. 6) que enfatiza, “mesmo que a criança esteja aprendendo muito pouco, é melhor que ela esteja dentro de uma escola do que fora dela”. Assim, o maior tempo do aluno na escola tende a minimizar o risco de envolvimento em atividades ilícitas, correndo o risco da sua marginalização social, conforme pensamento dos profissionais que atuam na escola “SB”.

---

<sup>39</sup> *Elementary school* compreende as escolas que ministram educação formal do nível infantil ou 1ª série até a 6ª, 7ª ou 8ª série. Corresponderia ao Ensino Fundamental no Brasil.

### 3.3.3 Gestão e liderança

Como discutido anteriormente, o ambiente de uma escola é determinado em parte, pelo clima em que todos trabalham juntos, pela visão, valores, objetivos e liderança da gestão e de seus membros. Gestão é uma expressão que ganhou destaque nos últimos anos, no contexto geral da escola e propõe práticas que contemplam as diferentes realidades de gestão do tipo Participativa e Democrática. Para que aconteça uma administração participativa é preciso que o diretor, professores, alunos e pais se proponham a isso. A liderança implica o conhecimento do que acontece na sala de aula, na escola e no contexto, principalmente, dos meios populares.

A importância da liderança do diretor/a pode ser sensível ao contexto e aos padrões de organização da escola nos meios populares. Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a gestão com liderança como fator-chave na escola primária na Inglaterra, como aponta Sammons (2008) liderança não se refere somente à qualidade dos líderes individuais. Refere-se também ao papel dos líderes no desempenho de seus “estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças” (p. 352) firmes e objetivas.

Os “diretores com liderança” passam mais tempo dentro das salas de aula, operam mudanças na sua escola e mantêm um controle mais rígido sobre o efeito dos registros avaliativos, o que parece ser o caso da escola “SB”, até 2009 com a diretora Salomé. No entanto, cabe destacar que parece haver uma mudança no estilo de gestão que está sendo empreendido pela nova diretora da EM “SB”, como foi verificado no período de observação. A nova diretora em exercício parece adotar um comportamento próximo dos “diretores gerentes”, aqueles que tendem a deixar as iniciativas e as responsabilidades para conduzirem o ensino/aprendizagem sob a responsabilidade dos professores, como constata-se abaixo:

- Nesse ano deixei livre o método que as professoras mais dominam. Mas até 2009 a Escola “SB” adotava a Metodologia “CLE” em todas as turmas, que é uma experiência pedagógica diferenciada. Eu já participei atuando em sala de aula nessa escola, durante cinco anos, com a Metodologia “CLE”. (Prof-Mar, atual diretora 2010).

Para Bressoux (2003, p. 58), “existem múltiplas maneiras de um diretor ser eficaz e é necessário renunciar à ideia de que um dia se poderá traçar o *perfil do bom diretor*”. Não

obstante, uma certa conduta por parte do gestor pode favorecer a eficácia escolar e alguns indícios se destacaram na gestão do período analisado no caso em estudo,

Salomé expressa sobre os fatores facilitadores e dificultadores para o desempenho de sua Gestão na Escola “SB” (2001-2009) e como foi indicada/ou eleita para esta função:

- Em 1990, após aposentar-me na Secretaria de Estado da Educação, eu fiz o Concurso e fui nomeada como Pedagoga do Município de Contagem. Eu fiquei como pedagoga de escola algum tempo e fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar na Equipe Pedagógica de Coordenação do Ensino de Contagem. Em 2002 eu fui convidada, com certa insistência, para assumir a gestão da EM “SB”, que era o antigo pólo da escola “WP”, que estava desmembrando e com muita dificuldade na parte pedagógica. Então eu assumi a direção e encontrei um apoio muito grande da vice-diretora e das professoras com muita vontade de acertar e fazer um bom trabalho! De início eu fiz a proposta da construção de um projeto para uma Escola Única, porque o turno da manhã parecia uma escola e o turno da tarde outra. Assim planejamos uma escola unificada e diferente, que não fosse voltada só para o ensino docente, mas que tivesse o foco na **aprendizagem dos nossos alunos** daquela região (Salomé, 04/08/2010).

Características similares a essa “liderança profissional” são evidentes como primeiro fator-chave em análises de Sammons (2008), tanto na escola primária quanto secundária. A este respeito, também Bressoux (2003) sublinha no Fator 4 do efeito-escola, alguns traços distintos no “papel do diretor”:

Os diretores eficazes são líderes pedagógicos. Eles colocam importância no sucesso, fixam os objetivos a serem alcançados e são otimistas quanto à capacidade dos alunos atingirem seus objetivos. Eles são muito ativos, se sentem responsáveis pela instrução dos alunos e observam regularmente os professores. Eles têm a capacidade de socializar certos valores com o conjunto da equipe educativa, têm um grande sentido de comunidade e incluem o conjunto de professores nas decisões a serem tomadas. Eles têm expectativas elevadas em relação aos alunos e professores. Eles são igualmente muito ‘visíveis’, muito ‘presentes’ em sua escola (eles se mostram dinâmicos, circulam pela escola e fazem os alunos e os professores sentirem sua presença (BRESSOUX, 2003, p. 58).

Até 2009, na escola “SB” identificou-se o tipo de gestão democrática, estabelecida pela LDB 9394/96, qual seja, aquela que estimula a participação de toda a comunidade escolar na elaboração dos projetos educativos e nos órgãos colegiados da escola: a apropriação coletiva das salas de aula de todos os processos educativos e a participação nas decisões por toda a comunidade escolar.

Observa-se que Salomé, desde o início da sua gestão (2001-2009) encontrou uma equipe pedagógica com vontade de fazer um bom trabalho na construção de um projeto para uma

“escola única”, um trabalho coletivo dinâmico, que exigiu ações concretas com o envolvimento de todos os sujeitos participantes do processo educacional dos dois turnos envolvidos nas mesmas crenças.

Alves e Soares (2007, p. 29) sinalizam que “a aprendizagem dificilmente é uniforme no tempo, e tampouco no indivíduo. Ela varia em função de características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas”. Isso nos pareceu suficientemente relevante para defender que as práticas pedagógicas construídas no coletivo exercem central efeito para a escola e para a educação.

Cabe destacar o ponto de vista da gestora (2001-2009) sobre as características-chave da escola “SB” considerada eficaz pela Secretaria de Educação Municipal de Contagem-MG:

- Nós entendemos que uma **escola eficaz** tem de ter: 1- pessoas que se importam com pessoas “Apadrinhamento” de todos os alunos; 2- pessoas que estudam “Formação Continuada”; 3- pessoas que buscam entender o outro no “Trabalho em Equipe”. Eu participava e achava interessante, que no Conselho de Classe as professoras tinham opiniões diferentes sobre um aluno com certa dificuldade e no final da discussão uma delas dizia: então, este aluno agora é meu! E faziam um planejamento para ele vencer esta dificuldade. Uma escola eficaz não trabalha em cima de uma matriz, simplesmente, ela tem um referencial teórico para estudo. O nosso referencial tem base nos teóricos que são parâmetros oficiais do MEC/SAEB e da própria Secretaria da Educação de Contagem - SEDUC. A partir desses estudos, cada professora faz uma avaliação diagnóstica e uma adaptação para as necessidades da sua turma. Uma escola eficaz precisa de **professores eficazes**, que sabem o que vão fazer, que trabalham com alternativas, que buscam intervenções diferentes, porque cada ser humano aprende em tempos diferentes de formas diferentes. O professor eficaz faz uma previsão de quais competências que os alunos precisam desenvolver naquele ano. É um planejamento específico para turmas específicas. Para fazer isso o professor também precisa ter alta competência, precisa se qualificar continuamente. O professor eficaz trabalha com a avaliação processual, que não é aquela de dia e hora marcada. Numa avaliação processual cada atividade de ensino-aprendizagem é também uma atividade de avaliação que é feita em todo momento. No início as professoras sentiam muita dificuldade com o registro, mas depois elas acostumaram a escrever e ficavam satisfeitas, quando percebiam o maior respeito dos pais com o argumento escrito (Salomé, 04/08/2010).

As considerações anteriores da entrevistada levaram-nos a perceber que o papel do diretor, revela-se também no professor eficaz. Bressoux (2003) defende a importância do papel do diretor na “construção do sistema social que é a escola, em sua capacidade de fazê-la funcionar como um todo coerente e, em particular, no seu papel para construir um clima favorável ao sucesso dos alunos” (2003, p. 58). Acredita-se que os argumentos da gestora parecem válidos, dada a sua preocupação evidente em criar um clima cooperativo nas relações

entre os professores e os pais na avaliação processual realizada em vários momentos da aprendizagem.

Segundo Sammons (2008, p. 338), “a educação parece oferecer um meio importante para implementar políticas que visem combater as desvantagens sociais”. Essa autora (2008) ao tratar das características-chave das escolas eficazes, diz estar convencida do argumento de que o empoderamento social é vital, no que diz respeito “à capacidade de ler e escrever, porque as chances de vida de alunos, especialmente dos que têm origens desfavorecidas em termos socioeconômicos, serão beneficiadas por escolas eficazes” (p. 338). Características de pessoas que estudam para entender o outro e que se importam com a vida dos alunos foram observadas no caso da EM “SB”.

Na pesquisa em eficácia escolar no Brasil, Alves e Franco (2008, p. 495) enfatizam que o “reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar”. Ainda complementam que essa característica está ligada à dedicação do diretor associada à sua relação com os professores e equipe que trabalha na escola. A administração da escola no período de 2001-2009 se concretizou através da forte liderança da Salomé, que aparece na fala de uma das professoras: - “Aqui, quem nos liderava, organizava, orientava e capacitava para trabalhar com a Metodologia “CLE era a própria Diretora Salomé, que aposentou em 2009, uma grande gestora e conhecedora da alfabetização, que já escreveu um livro sobre essa metodologia no Brasil” (Prof-Sol).

A “Organização e Gestão da Escola” são apontadas na pesquisa de Alves e Franco (2008), como segundo fator associado à eficácia escolar no país. Conforme os autores os dados PISA - 2000 para o Brasil “registraram que a responsabilidade dos docentes, medida pelo empenho coletivo quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar” (2008, p. 495). Esses resultados estão em sintonia com os dados coletados sobre a gestão conduzida até 2009 na EM “SB”.

Entre as variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola está a crença no “Projeto Pedagógico” elaborado com profissionalismo, ou seja, usando-se o conhecimento acumulado na área. No campo educacional a noção de eficácia escolar está ligada à ideia da existência de um Projeto Pedagógico, significando a história da escola e sua relação pedagógica com o saber dos alunos/as. Vários pesquisadores se interessam pelos

estabelecimentos de ensino que construíram um projeto pedagógico consistente com todos os representantes da comunidade escolar.

Ao comentar sobre a “Gestão”, Soares (2004, p. 7) ressalta que “obter essa unidade de propósito na escola em torno de objetivos que reconheçam a centralidade do processo de ensino/aprendizado é determinante para a sua efetividade e talvez constitua a maior tarefa da liderança” que garanta opiniões consideradas de todos.

O “Projeto Pedagógico” também é apontado por Soares (2004), que chama a atenção para a potencialidade de efeitos no desempenho dos alunos provenientes de intervenções nos seguintes fatores controlados pela escola: 1. tamanho da classe; 2. alocação de alunos às turmas; 3. uso do tempo escolar; 4. currículo; 5. avaliação. Nos relatos da ex-diretora há elementos significativos sobre a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola “SB”, durante a sua gestão (2001-2009):

- Desde a nossa primeira reunião acertamos alguns pontos que seriam referência para o nosso trabalho. O primeiro ponto acertado foi a construção do projeto político pedagógico – **PPP**, que teria a participação efetiva de todos da escola. O segundo ponto decidido pelo grupo foi a metodologia para a alfabetização, uma linha única para o trabalho na escola. Acertamos como seria essa “Formação Continuada”, porque eu acredito que, independente da sua formação acadêmica, é pela formação constante dos professores que podemos fazer um trabalho de qualidade na escola. Eu acompanhava diretamente o trabalho na sala de aula, juntamente com uma pedagoga no outro turno. A partir do ano de 2002 nós fizemos a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da EM “SB” fazendo pesquisas por famílias e trabalhando com pequenos grupos de alunos/as, de professoras, de serventes, porteiros e demais funcionários. Então, toda a escola participou da **elaboração do PPP**, que foi submetido à aprovação em Assembléia Geral com os pais e ficou pronto em 2005. No ano de 2008, em horário organizado pela pedagoga, todas as professoras leram novamente as Diretrizes Pedagógicas e sugeriram as modificações. O PPP ficava à disposição: uma cópia na direção, uma cópia na secretaria e uma cópia na sala das professoras (amarrado à mesa para constantes atualizações das professoras). Nós acreditamos que, se temos um documento que nos dá as diretrizes para o trabalho na escola, ele precisa ser apropriado por todos e não ficar escondido no armário, porque perde a sua função real de um documento orientador. Nós tínhamos uma cópia presa em uma carteira na sala dos professores, para consulta também dos pais e dos alunos (Salomé, 04/08/2010).

Torna-se preciso esclarecer que as competências educativas e habilidades essenciais para o contexto dos alunos são revistas pelas professoras a cada ano no “PPP”. Diante disso, pode-se responder o alerta que Mello (1994) nos faz:

o desafio não é descrever uma escola eficaz, mas explicar o processo dinâmico pelo qual ela se desenvolve nessa direção. O terreno do ‘bom senso’ sobre escolas eficazes esclarece, apenas parcialmente, o conteúdo da ‘caixa preta’ que os modelos

de ‘entrada/saída’ de desempenho escolar legaram às escolas (MELLO, 1994, p. 6).

Já não há dúvidas que “a escola faz diferença” e como não há consenso do “porque” da diferença, o nosso grande desafio é descobrir os fatores do efeito-escola e efeito-professor, que podem explicitar elementos indicadores dessa diferença.

### **3.3.4 Concentração na aprendizagem: proposta curricular e metodologia CLE**

No conjunto dos onze fatores para escolas eficazes apresentados por Sammons (2008) aparece a “concentração no ensino e na aprendizagem” como principal objetivo da escola. A autora enfatiza que “estudos de caso e análise de escolas primárias americanas mostraram que a ênfase na aquisição de habilidades básicas ou orientação para o desempenho tem uma influência positiva na eficácia escolar” (2008, p. 362). Seu estudo defende a idéia de que é vital para escolas e professores “focar tanto na qualidade como na quantidade de ensino e aprendizagem que acontece numa escola” (2008, p. 360) e aponta os elementos: - maximização do tempo de aprendizagem; - ênfase acadêmica; - foco no desempenho.

Em relação, aos processos pedagógicos de desempenho na sala de aula, a pesquisadora perguntou à ex-diretora, se até 2009, a escola fez parceria com a “Proposta Pedagógica Curricular” específica de alguma universidade:

- Sim, a Prefeitura de Contagem fez parceria com a Proposta do CEALE da UFMG. Até por desconhecimento da metodologia “CLE” eu já ouvi várias técnicas da Secretaria da Educação dizer que agora a Metodologia é do CEALE. Na verdade, o CEALE não é uma metodologia! O CEALE trabalha com os mesmos teóricos que estudávamos no “CLE”. Então, nada chocava com essa metodologia, só complementava. Eu só vejo uma diferença: o CEALE trabalha a teoria e o CLE trabalha a mesma base teórica na sistematização da prática de construção das linguagens essenciais para ler e escrever. As professoras chegavam dos cursos do CEALE e diziam que tinham estudado os mesmos teóricos do CLE, que era uma complementação. Todo início de ano, nós reuníamos o coletivo em dois encontros e tínhamos a preocupação de desenvolver um diálogo entre CEALE/CLE para sistematizar a nossa prática com a teoria (Salomé, 04/08/2010).

Se tomarmos o Caderno do Formador produzido pelo Ceale/UFMG, que integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação, vemos que a

organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula implica que o profissional da alfabetização:

adquira conhecimentos que lhe indiquem qual a melhor seleção de conteúdos, de métodos de ensino, de procedimentos, que devem ser dimensionados sempre pensando-se nas capacidades cognitivas dos alunos e no sentido da aprendizagem da linguagem escrita (FRADE; SILVA, 2005, p. 9).

Segundo esse material, a partir da década de 90, ganham destaque as idéias de Vygotsky (1989) e cresce a influência do paradigma sócio-histórico da aprendizagem da linguagem escrita construída nas interações entre os professores, alunos e demais agentes envolvidos na ação pedagógica. As proposições didáticas do material se baseiam em autores importantes, como Vygotsky (1989), Teberosky (1992, 2003), Piaget (1983), Ferreiro (1985a, 1985b), Soares (2003, 1998), Cagliari (1999), Frade (1997), Beatriz Cardoso (1998); Anne-Marie Chartier e Jean Hebrard (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's entre outras. Tais autores aparecem em alguns relatos das docentes como aqueles que influenciam suas práticas, como declara uma das professoras observadas: “Li muito Piaget, Vygotsky, Ana Teberosky, além de Wallon que fundamenta bem o afeto para a nossa realidade” (Prof-Lena).

Além disso, as proposições que se encontram nos cadernos produzidos pelo Ceale indicam que “o professor e a escola precisam almejar bons resultados e, para nós, sucesso na alfabetização das crianças significa formação de bons leitores e produtores de textos” (CEALE, 2005, p. 9). Entende-se que isso significa “alfabetizar letrando” como bem discute Ribeiro (2007) no livro “Metodologia CLE no Brasil: uma experiência inovadora para alfabetizar letrando”. Assim, observa-se que as duas propostas se convergem no pensamento de que “a escola deve sempre acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos” (p. 15), seja qual for o critério adotado para o trabalho coletivo, em grupos ou atendimento individual.

Ao examinar as descobertas sobre as práticas de alfabetização e letramento, indagou-se à diretora (2001-2009) sobre a sua experiência pedagógica com uma metodologia diferenciada favorecedora das práticas de leitura e escrita:

- Eu me formei em 1967 e fui trabalhar em uma escola rural com o processo silábico, o mais indicado na época. Depois da experiência também com o fônico, eu e mais duas colegas produzimos uma cartilha “Patati Patatá” usando esses processos com alguns avanços, partindo de brincadeiras do folclore, com a preocupação de formar o leitor. Logo depois apareceu o construtivismo com as contribuições de Piaget e Emilia Ferreiro. Ficamos estudando todas as manhãs, durante um mês, a

“Psicogênese da Língua Escrita”, depois apareceu o sócio-interacionismo de Vigotsky, Wallon e continuamos estudando para entender como partir da “realidade cognitiva do aluno”. Querendo acertar, **todas as professoras** passaram a achar vergonhoso trabalhar com a cartilha pronta e já reclamavam por outro método. Quando eu conheci a Metodologia “CLE” trazida da Tailândia, tivemos a idéia de associar o conhecimento teórico já adquirido e fazer uma adaptação da Metodologia “CLE” para a realidade de Contagem. Foi assim que nós começamos a fazer a Capacitação das Professoras, estudando e orientando de perto o trabalho. Mais tarde, eu e a Gláucia escrevemos o Livro Metodologia “CLE” no Brasil: uma experiência inovadora para alfabetizar letrando (2007) em edição esgotada (Salomé, 04/08/2010).

O relato de Salomé demonstra uma preocupação das professoras em compreender as questões teóricas que permeiam o ensino da língua e mais ainda, o contato com as novas teorias levando ao desejo de inovar, fazendo com que práticas adotadas até aquele momento passassem a ser consideradas tradicionais. Por outro lado, as professoras parecem cientes de que todas as propostas devem estar adaptadas à realidade daquele contexto popular, para poder de algum modo dar certo.

Observou-se que esse aspecto cultural tipicamente letrado tem claras conexões com mudanças no modo de funcionamento intelectual da escola. Essa instituição abraçou o efeito de tornar ‘letrados’ os membros daquele contexto, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas linguagens, denominadas de “essenciais” pela metodologia CLE.

Para falar dessa metodologia por um lado mais atual, ouviu-se a Prof-Jana, uma experiente alfabetizadora de vários alunos que passaram pela escola (2003-2009) e atual Vice-Diretora:

- O trabalho com essa metodologia inicia com os alunos de seis anos, geralmente esses meninos ainda não estão alfabetizados. Então a professora vai fazendo as intervenções, junto com os colegas, esse reconto é coletivo. Ela é iniciada por um livro, não necessariamente de literatura. O professor tem de estar atento e esse olhar descobrir um texto detonador que atende às necessidades da turma. A partir desse diagnóstico, o professor faz um trabalho com os alunos. O primeiro passo é a leitura desse texto pelo professor. No segundo momento o aluno faz o reconto oral desse texto. Depois da leitura em diferentes versões, os alunos dramatizam a história. É um momento de muita, muita alegria na sala, quando a gente pega um clássico da literatura ! Dá certo com qualquer aluno, independente da classe social pobre ou rica, independente da idade, porque ao encenar ele faz parte daquele processo, ele aprende a interpretar sem medo, ele se torna um sujeito! É um teatro que ele é o sujeito. Então, isso vai refletir nos processos da escrita, coletivo. Nos momentos de pontuação, na hora em que ele representa: - “Oh! O gatinho está no cesto!” Essa voz (de admiração) vai fazê-lo lembrar da pontuação correta. Então, a dramatização é importantíssima! Os alunos que são tímidos, a professora tem que ter a habilidade de colocá-lo, inseri-lo naquele processo junto com os colegas, mas respeitando o aluno. Todos acabam participando. Todos participam! Eles encenam constantemente duas, três vezes a mesma história. Na encenação eles trocam de personagem: uma vez ele

é o gatinho, outra é o verdureiro etc. É claro, que nós atendemos o papel social que eles preferem ou que estão precisando desenvolver em determinados momentos. Por exemplo, qual é o papel social da mãe. A mãe que manda o filho pra escola. A mãe que diz: - “Mariazinha, eu vou sair e você não vai chegar na janela!” Aí, a criança começa a perceber que em toda sociedade fazemos um papel, às vezes de filha, outras vezes de mãe. Depois da dramatização vem a reescrita coletiva. Nas turmas de seis anos é uma produção escrita pela professora (escriba) e nas turmas que já avançaram do Nível Alfabético para o Nível Ortográfico, eles mesmos podem estar reescrevendo o texto (Prof-Jana, 06/05/2010).

Assim, a escola “SB” pareceu um lugar social, onde o contato com o conhecimento e o sistema de escrita se dá de forma sistemática e intensa sobre os modos de pensamento e outros aspectos culturais. Porém, para além das práticas alfabetizadoras, a Prof-Jana faz uma leitura crítica do que as professoras sentem mais dificuldade para trabalhar com essa metodologia CLE no segundo ciclo:

- Eu acredito que a dificuldade é a falta de um material teórico que divulgue essa prática da Metodologia “CLE”, em níveis mais avançados de alfabetização. Para crianças que já estão no sistema - Alfabético-Ortográfico é que dificulta o trabalho com essa metodologia, que é específica para alfabetizar. Depois que as crianças já estão alfabetizadas elas precisam de outras vantagens teóricas (Prof-Jana, 06/05/2010).

Por outro lado, continuamos a ouvir Salomé descrevendo as suas experiências de leitura e escrita com a Construção de Linguagens Essenciais - CLE.

- Tivemos experiências inesquecíveis, na entrada da escola alguns alunos dramatizando um texto, produzido por eles sem ninguém pedir! Os textos de muitos alunos eram tão bons, que se não tivessem sido criados na escola eu ia pensar que foi alguém que escreveu para eles! As poesias, leituras e discussões realizadas pelos alunos defendendo uma idéia. Isso tudo foi fruto do trabalho com as linguagens essenciais da metodologia “CLE”, uma necessidade para atender aquele contexto e uma certa cobrança pedagógica: o que os alunos ainda não venceram, como e quais os conceitos você vai trabalhar com a demanda deles. Por exemplo, os alunos estavam demonstrando falta de higiene com o nariz e as mãos. Então nós trabalhamos com o livro “Atchim” da Coleção Gato e Rato da Mary França, porque era junho, frio, todo mundo gripado tossindo. A professora de Expressão Corporal fez a mediação da dramatização, a professora de Artes orientou a ilustração do livro e a professora referência desenvolveu o trabalho “CLE” de releitura e reescrita da nova história. Fizemos pesquisa com pessoas da comunidade e da família, para saber quais são as doenças nessa época, como as curamos, quais os cuidados de higiene. Aconteceu o uso e a prática do **Letramento** com diferentes gêneros textuais: história, entrevista, bilhete para os pais, carta de agradecimento, relatório das experiências, lista de plantas medicinais, livros de medicamentos da farmácia, cartazes do posto de saúde, receitas médicas, bulas de remédio, notícias do rádio e da TV, etc (Salomé, 04/08/2010).

No depoimento acima, vê-se a adoção de práticas que visam favorecer o contato com diferentes gêneros textuais. Sobre o significado do uso desses gêneros Paulino *et al.* (2001, p.

85) diz que “um dos determinantes dos modos de ler tem sido os gêneros de textos. Eles têm caráter histórico, relativo, mas nunca estão ausentes da constituição textual e por isso devem ser levados em conta no momento da leitura”. Essa prática parece ser referendada por especialistas<sup>40</sup> do Ceale/FAE/UFMG, quando apontam que “os textos podem ser trazidos pelo próprio aluno, podem ser escolhidos pela necessidade de uso no cotidiano da escola e da sala de aula, mas é também importante que o professor selecione e apresente outros gêneros que considerar importantes para ampliar o repertório das crianças” (CEALE, 2005, p. 49).

Assim, pode-se afirmar que, desde a alfabetização inicial, é possível que as crianças tenham contato com diferentes tipos e gêneros textuais na prática do letramento social envolvendo “casa-escola”, mesmo que ainda não saibam ler e escrever sozinhas. Em relação ao efeito global da concentração no Ensino/Aprendizagem, torna-se pertinente apresentar como o envolvimento da “parceria casa-escola” nas relações educativas torna-se um elemento constitutivo da/na eficácia da escola “SB”.

### **3.3.5 Parceria casa-escola**

A pesquisa em escolas eficazes de Sammons (2008) aponta o “Fator 10: Parceria casa-escola” e mostra que as relações de apoio e cooperação entre ambas têm efeitos positivos. Entretanto, de modo interessante, Mortimore *et al* (2008) acharam um efeito negativo para as Associações de Pais e Mestres e sugeriram que essa maneira mais formalizada não era suficiente por si só para engendrar envolvimento dos pais e, “em alguns casos, poderia representar barreiras para aqueles que não estivessem no grupo” (p. 374).

Resultados parciais da pesquisa de Sammons *et al* (1995) apontam que havia uma tendência para os professores de escolas menos eficazes atribuírem o principal fator para o desempenho abaixo do esperado à falta de interesse dos pais, enquanto em escolas mais eficazes, com alunos semelhantes, havia percepções favoráveis sobre relações mais ativas com os pais. Trabalhos recentes em melhoramento escolar nas escolas públicas, por Coleman *et al* (2008, p. 374) chamaram a atenção para a “importância de atitudes positivas e de apoio entre o

---

<sup>40</sup> Frade e Silva, entre outros autores da Coleção Alfabetização e Letramento. Ceale/FAE/UFMG, 2005.

professor, o aluno e os pais para o desenvolvimento da responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado”.

Com o intuito de verificar esse fator, qual seja, “parceria casa-escola”, elencado pelos autores que abordam a questão da eficácia escolar, alguns dados relacionados às famílias serão apresentados. Foram entrevistadas oito crianças (Kamila, Jéssica, Edislaine, Mário, Lúcia, Élen, Osíris e Michel), que moram com alguém da família. Pode-se dizer que todas (100%) as famílias entrevistadas atribuem um efeito positivo da EM “SB” para a formação escolar de seus filhos/as e, mais do que isso, expressam a responsabilidade da família e do aluno/a junto com a escola por meio de várias práticas efetivas de investimento escolar.

O apoio familiar é um dos principais fatores do processo de aprendizagem do aluno. Vários são os indicadores do envolvimento dos pais, no âmbito do efeito-escola. Mais diretamente ligados ao contexto da EM “SB” foram identificadas atitudes dos pais em relação ao incentivo e apoio às atividades escolares, como o monitoramento do “para casa” e o conhecimento e acompanhamento do desempenho do filho/a.

Nesse mesmo sentido Soares (2004) aponta o fator “Relação com a comunidade”, principalmente pela formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar. Para esse autor (2004) de modo geral “é mais difícil estabelecer uma parceria com pais de nível socioeconômico mais baixo. O ambiente e sobretudo os valores da escola são mais distantes desses pais que muitas vezes tiveram uma experiência limitada de escolarização” (p. 8). Os questionários dos alunos comprovam esse fator. No item que diz respeito da “ajuda nas tarefas da escola”: 25% responderam que é a irmã mais velha e 75% responderam que é a mãe.

Esse fator “parceria casa-escola” também foi detectado em várias entrevistas com os alunos e suas famílias “- Quando a minha mãe chega da faxina ela pede para ver o Para Casa” (Kamila, 7 anos). A aluna Kamila teve 100% de desempenho escolar na avaliação nacional e é proveniente de família nuclear, com a presença de pai, irmã e a mãe que revela naturalmente:

- Quando a Kamila era pequena dizia que queria ser faxineira, por minha causa. Mas Deus me livre! O pai falou: Eu e a mãe esperamos que nossas filhas sejam farmacêuticas, estudando na escola pública, porque queremos que elas tenham sucesso e não fiquem ‘pelejando’ para ganhar dinheiro como nós”. E a mãe completou: “Eu gosto muito do jeito que a escola “SB” ensina as crianças a vencerem na vida. Nossas filhas sabem ler e escrever muito bem e estudam sozinhas.

A EM “SB” é muito boa e nós estamos muito satisfeitos! A Prof-Sol disse que a Kamila tirou a maior nota da sala (total de 24 em 24 pontos) na Provinha Brasil (Mãe da Kamila).

Os pais da Kamila chegam mesmo a salientar o bom nível de desempenho da outra filha ex-aluna da escola, comparando-a com a aluna, sujeito da pesquisa: “a Jéssica, irmã de 13 anos também está muito bem! Este ano ela fez ótimas provas e ganhou um Concurso para estudar informática, mas perdeu a bolsa, porque não deixamos sair sozinha para estudar à noite, porque esse bairro é muito perigoso”. É preciso observar que a diminuição de rendimento familiar torna-se menos importante para o pai ligado na maior importância de uma permanência prolongada nos horários de estudo das filhas.

- Eu não sei ensinar, porque tenho pouco estudo. Eu era caminhoneiro e ganho menos em casa como artesão de colares para a Feirinha do bairro, mas vale a pena ficar com as minhas meninas. Eu fico na mesa ‘de olho no Para Casa’. Quando eu faço alguma ignorância com elas eu me arrependo e peço desculpas (Pai de Kamila, 7 anos).

Ao analisar os alunos, o efeito da família sobre o rendimento da aluna Kamila comporta também um incentivo da irmã mais velha (13 anos) presente em uma prática familiar, que pode ser considerada como um elemento favorável ao sucesso escolar, na visão da mãe: “na escola quem incentiva é a Prof-Sol e em casa é a irmã Jéssica, que está na 7ª série e sabe ensinar”. Como os pais possuem baixo grau de escolaridade delegaram à filha a responsabilidade de auxiliar a irmã nos estudos.

Observa-se uma crença dos pais na escola e no estudo, como possibilidade de ascensão social e de as crianças virem a ocupar profissões diferentes das suas. Em certa medida observa-se que há um “investimento pedagógico” que embora seja desprovido de condições econômicas estáveis, apresenta-se provido de senso de responsabilidade no seio de uma família modesta, também contribui para um dos fatores de eficácia escolar nos meios populares.

Aqui, pode-se notar não um rigor, mas uma intenção positiva quanto ao aspecto das “formas familiares de investimento pedagógico” apontadas por Lahire (1997) contra a ideia segundo a qual “as famílias populares cujos filhos tiveram ‘sucesso’ na escola se caracterizariam essencialmente por práticas de superescolarização” (1997, p. 28). Na maioria dos casos estudados nesse contexto tudo indica que a situação é similar a de Kamila, na qual as famílias em sua maioria possuem “baixa escolarização”. Seu pai revelou ter o 4º ano do ensino

fundamental incompleto e a mãe completo. Apesar disso, pode-se dizer que há um envolvimento dos pais na aprendizagem da Kamila.

Outro caso que revela o envolvimento dos pais é o caso da família dos irmãos Edislaine, Mário e Lúcia, que também estudam na referida escola “SB. Todos se destacam em leitura e escrita. Essa família como muitas outras nesse meio, se enquadra nos novos modelos e arranjos familiares muito presente em alguns meios populares e na sociedade atual. A jovem mãe (30 anos) cria duas crianças que são filhos de seu ex-companheiro com outra esposa, Mário (8 anos) “aluno agressivo com bom desempenho escolar” e Lúcia (10 anos) “aluna que está se destacando de manhã na referida escola” e dois filhos dela com o ex-companheiro, o pai de Mário e Lúcia, o bebê e a Edislaine (8 anos). Essa última, “aluna que não erra nada”, segundo a fala da mãe e da Prof-Lena, que se confirmam nas informações eletrônicas do Boletim de Avaliação Escolar de Contagem da 1ª e 2ª etapas do 1º Ciclo em Linguagens (2010),

- Quando a escola “SB” não tinha notas, só conceito por letras, o Mário tirava A e algumas vezes B. A Edislaine só tirava A. Ela não erra nada! Agora, nesse ano com o Boletim Eletrônico de Contagem, o gráfico dela está sempre acima da linha de referência da escola. O Mário ficou mais agressivo, depois que o pai saiu de casa. Mas o problema é só de indisciplina, não de aprendizagem. Toda professora fala que ele é um ótimo aluno (LUCY, mãe de três alunos da escola SB).

Por experiência da própria pesquisadora, o que ocorre muitas vezes nos casos em que é necessário um diálogo com um aluno devido a alguma dificuldade que este vem apresentando na indisciplina, é descobrir, para além dos muros da escola, problemas de ordem emocional ou familiar ligados a fatores externos. Sendo assim, confirma-se a análise associada ao local da escola, mencionada por Soares (2004, p. 4) de que “a **violência** vem crescentemente invadindo os espaços escolares, principalmente através da influência do tráfico de drogas” da região. A escola “SB” expandiu as suas tradicionais funções e de alguma forma passa a compreender melhor o contexto social do aluno, podendo assim, contribuir de maneira mais ampla na busca fatores de eficácia escolar nos meios populares.

São comuns os confrontos verbais entre alunos no espaço escolar. A agressividade do Mário invade o espaço da sala de aula. Mas em oposição, o Mário encontra a cordialidade da Prof-Lena, sempre acompanhada de reflexão com a turma. Um episódio revela a conduta da professora com o aluno Mário em uma situação em que o mesmo começa a “zoar” um

coleguinha de classe: – “Uuuu!... O Guido não sabe ler. É ‘burro’! (Rrrsss)”. A Prof-Lena pediu para o Guido ler novamente com mais calma e depois intervém dizendo ao Mário:

Prof-Lena: - O que é que você falou há pouco, Mário? E agora?

Mário: - Ah! Eu retiro o que disse! Eu queria dizer é que ele não sabe ler muito direito!

Prof-Lena - Ah! Todos dão conta de ler, mas cada um no seu ritmo. O importante é que ele sabe ler sim e está cada dia melhor! Vocês se lembram do nosso estudo sobre o Bulling?

Edislaine: - É colocar apelido nos outros.

Davi: - Bulling é uma doença social.

Prof-Lena: - Ah! Isso mesmo! Essa doença não é do corpo, mas causa mal para o outro. (Registros do Diário de Campo em 13/04/2010).

Situações como essa estão cada vez mais presentes nas escolas e quando se trata de universos em que a maioria dos alunos é proveniente de meios populares, com baixo nível socioeconômico, tal problema pode se associar também a outros fatores como a baixa auto-estima detectada entre alguns desses alunos. Como é o caso exposto pela professora sobre a aluna Élen (8 anos):

- Élen, com a auto-estima muito baixa (gordinha, negra) agredia muitos alunos na escola necessitando de muita atenção. Chamei o pai, que tenta segurar a família ‘arrumei uma pessoa para ajudar ela a fazer as atividades, porque a mãe dela tem problema’ (já esteve presa várias vezes e toma remédio controlado para depressão) e fiz uma parceria com o pai e a mãe ‘**Educando a seis mãos**’, que está surtindo efeito na alfabetização da Élen, que estava no nível Pré-silábico e hoje já chegou ao nível Alfabético. É claro que ela ainda tem muito que avançar em relação aos colegas, mas em relação a ela mesma, o avanço foi espetacular! (Prof-Lena, 08/04/10)

Observou-se que nesse contexto desfavorecido os alunos têm poucos suportes de leituras em casa: 100% dos entrevistados só têm jornais de baixa qualidade literária, apenas uma mãe com ensino médio completo assina uma revista e compra livros para os filhos.

Atribuo o sucesso dos alunos ao trabalho efetivo das professoras, além do uso da Biblioteca que tem contribuído para a formação do leitor, porque os alunos daqui raramente têm acesso à literatura em casa. Tem algumas famílias que não tomam conhecimento dos livros, outras acompanham os empréstimos. Os alunos chegam aqui na biblioteca e contam que os pais leram os livros antes de dormir ou que eles leram os livros para os pais. Existem alunos que têm uma frequência maior de ler e pedem para trocar os livros, antes da data da entrega. Para os outros, que não gostam de ler, fazemos um trabalho conjunto com a família, a biblioteca e as professoras (Auxiliar de Biblioteca, 07/07/2010).

Porém, o envolvimento da escola com os pais e alunos constitui um fator de eficácia com as práticas de leitura e escrita na escola “SB”, porque a escola disponibiliza livros e o seu empréstimo é incentivado pela maioria dos pais. Assim, o incentivo vem de ambos os lados.

É válido lembrar que a Edislaine, uma “aluna que não erra nada” segundo a professora, diz: “na minha casa tem muito livro, um monte, uns 40. Minha mãe é evangélica e leio a Bíblia com ela”. Verifica-se que a participação da Edislaine com as atividades da igreja permite a ela o contato com a leitura e a escrita, influenciando na compreensão e interpretação dos textos religiosos. Dessa maneira, Edislaine adquire uma leitura proficiente na linguagem oral e escrita.

- Leio também os livros que trago da biblioteca. Escrevo receita de bolo que minha mãe faz e lista de compras que está faltando: arroz, feijão, açúcar, biscoito. Eu também leio pra minha mãe a conta de luz, de água, todas as contas e o remédio quando minha irmã está doente! Na minha casa tem tudo de vídeo e TV, mas mamãe só deixa mexer, quando acabamos de estudar e fazer as obrigação. Lavo vasilha todo dia e varro o chão, limpo a mesa e a geladeira dia sim, dia não. Minha mãe tem que olhar o neném [...] Leio recado que fica na parede, na porta da escola, placas de casa, os números e as letras das ruas (Edislaine, 8 anos).

Edislaine assimilou sim o incentivo da mãe em ser leitora, quando diz “eu leio para aprender mais rápido, pra tirar nota boa, pra ficar mais inteligente, porque minha mãe fez o 1º e o 2º grau completo e ela quer que nós faz também” (Edislaine). A mãe exige, desde cedo, a contribuição de todos da casa para as tarefas de casa e da organização do lar, visto que não contam com a presença do pai. Essa mãe recebe pensão do ex-companheiro e investe na compra de suportes de cultura escrita: “minha mãe lê história de livros, jornal e revista que ela compra” e leva os filhos para conhecer outras linguagens culturais: “já fui ao cinema e ao teatro com minha mãe”. Mas não é só isso, ela busca estar informada dos estudos e notas de todos os três filhos que estudam na escola “SB”, o que de certa forma faz a Edislaine ainda mais estudiosa e esforçada, pois não pretende decepcionar sua mãe.

Observou-se que o cotidiano externo das crianças denota atividades não escolares mais frequentes que envolvem identificar a funcionalidade de outras linguagens adquiridas em diferentes gêneros discursivos, tais como: ler histórias, quadrinhos, anúncios, lista, agenda, bilhete, poema, debate, dentre outros.

Além da Kamila, Edislaine, Mário, Katarina e Élen vale ressaltar o caso do Osiris (7 anos). Esse aluno é apontado pela professora como um “aluno em situação de vulnerabilidade social com bom desempenho escolar” (Prof-Sol). Ele também, como outros, pertence a um modelo de família com relação instável, a mãe cria quatro filhos: um filho do primeiro companheiro,

Osiris do segundo companheiro e dois bebês do atual companheiro. No início da entrevista, a jovem mãe (28 anos) começa a relatar espontaneamente o caso do Osiris, que está longe de ser simples. Não estamos, portanto, neste caso, tratando de uma situação geral, mas de um “bom aluno” no seio de uma classe popular desfavorecida, a despeito da situação social e afetiva nas quais ele está imerso:

- A minha irmã, que mora no ‘fundo’ do barraco da mamãe, brigou comigo e para se vingar contou para o Osiris (7 anos), que o pai dele era bandido e morreu assassinado. Ele gravou tudo e de vez em quando diz que quer ser igual ao pai. Ele ficou meio perturbado e passou a bater nos colegas da escola. Mas o Osiris é o filho mais inteligente e sabe ler e escrever com muita facilidade. Eu gosto muito de ler e cobro: mando ler! Eu tenho uma coleção de livros que tem de tudo: alimentação, medicina caseira, cultura... Estão todos nessas caixas na sala! [...] Levo e busco o Osiris e sempre pergunto como foi o dia dele na escola. Além da Prof-Sol, muita gente me dá notícias dele (Mirela, mãe do Osiris).

As observações indicaram que embora o comportamento de Osiris não seja o desejado, ele apresenta um bom domínio da leitura e da escrita, isto é, está alfabetizado e letrado: lê, escreve, discute, critica, registra, desenha, teatraliza, dança, dá recados corretos. A mãe do Osiris diz que o sucesso escolar do filho depende “em 1º lugar a força de vontade do meu filho de aprender, em 2º lugar a família participar e em 3º lugar da escola ser boa”.

O comportamento desse aluno tem preocupado a mãe, pois na sala de aula, além de agredir os colegas, ora pede mais exercícios porque já acabou, ora não faz as atividades normais simplesmente, porque não quer. Por isso, a mãe de Osiris preocupa-se com a sua aprendizagem e menciona:

- Eu considero que ele tem 99% de aprendizagem na escola. O Osiris erra muito pouco. A Prof-Sol disse que na “Provinha Brasil” do mês passado o Osiris tirou: 21 em 24 pontos. Se ele não tirou total é porque não senta, não fica quieto e fica prestando atenção em outras coisas, tenho certeza! Ele chega aqui e conta tudo que os meninos erraram. Agora, o seu comportamento não é nem um pouquinho exemplar! Como esse menino dá trabalho! Vou conversar com a pedagoga, para colocá-lo no “Projeto Mais Educação”, para ele ficar na escola de manhã e à tarde (Mirela, mãe do Osiris, 29/06/2010).

Na semana seguinte, a pedagoga disse que a mãe do Osiris veio procurá-la com o objetivo de colocar o Osiris no “Projeto Mais Educação” para lhe dar sossego em casa, mas ela ficou de analisar o caso, porque o aluno não apresenta dificuldade de aprendizagem e sim de comportamento. O Osiris confirma ser um leitor: “Na minha casa leio Jornal Super e propaganda nas caixinhas [...] Na rua eu leio recado nos muros, placas de trânsito, marcas de

carro, Bíblia da Igreja Deus é Amor”. Observa-se que, todos aos 7-8 anos já assimilaram o incentivo da escola na leitura do mundo que os cercam e na leitura de outros gêneros e tipologias textuais oferecidos pela biblioteca da escola ou pelo conhecimento do contexto social.

Sobre o envolvimento dos pais em parceria com a escola destaca-se a opinião da alfabetizadora e atual vice-diretora:

- O papel da Família é importantíssimo, porque aquele trabalho que você desenvolve em sala tem mais resultado, quando a família auxilia na leitura. Quando a criança chega em casa e a família tem o hábito de ler a Bíblia, a criança também quer ler junto com a família, no Culto, numa Missa! Assim, torna-se um fator de dificuldade, quando a família não entende que pode incentivar a criança. Até mesmo o pai que não sabe ler e escrever pode levar o filho a ler e escrever. Quando o pai chega em casa e pede para o filho ler uma bula de remédio, quando pede para escrever uma carta, escrever uma receita de bolo, ou ler um preço no supermercado, mesmo o pai não sendo leitor e nem escritor ele pode cobrar e estimular a leitura. Nós já tivemos caso de pais que voltam a estudar, porque o filho está cobrando dele. Claro que é uma parceria constante da Escola com a Família. Mas aqui, nós temos desenvolvido sempre o trabalho com a família. Até 2006, se eu não me engano, teve o “Clube de Mães” aqui, que é uma forma de trazer os pais para dentro da escola, para perceber o ambiente escolar (Prof-Jana, atual Vice-Diretora, 06/05/2010).

Também aparece, no conjunto das narrativas da ex-diretora, um esforço da escola em desenvolver um trabalho para que o aluno não se renda diante da escola em função de situações pessoais inesperadas e difíceis de serem vividas e controladas, pela condição de instabilidade familiar:

- Eu saí da escola com a sensação de ter feito o possível para aquelas famílias. A gente conhecia a realidade do aluno e quando você conhece, passa a ver aquele aluno com outros olhos. Às vezes o aluno chegava na escola com o olhinho arregalado contando “- Olha, cortaram a cabeça do fulano”, que ele conhecia. Tínhamos muitas mães ex-alcoólatras, pais e mães presidiárias... A avó chegava na escola e dizia: “- Hoje o fulano bateu a cabeça a noite inteira na parede, porque era dia de visita e não tinha dinheiro para ir ver a mãe”. Era uma realidade muito difícil de conviver! As famílias dos alunos também precisavam de pessoas humanas para trabalhar com eles. Nós passávamos muito aperto, porque a escola é pequena, tem pouco espaço e às vezes chegavam cento e tantos pais e mães para a reunião. Eles tinham a maior confiança em nosso trabalho. Então a família buscava o apoio de toda ordem era na escola. Infelizmente, não demos conta de fazer tudo que queríamos fazer! É interessante, que às vezes que o pai chegava na escola contando que o filho estava lendo (como se a gente não soubesse antes dele), que leu o livro para ele. Na metodologia “CLE” eles constroem o pequeno livro deles (individual) igual o grande livro (coletivo) da parede da sala de aula. Olha, foi muito interessante uma vez, que eu fui visitar uma das famílias e o livro do aluno estava pendurado na parede da sala da casa, lá, como se fosse um quadro, como se fosse uma obra de arte. A mãe disse: “- O meu filho tem um xodó com esse livro, que ninguém pode pegar, porque ele é que fez”. Outras famílias me mostravam e pediam para o filho ler o livro dele na minha frente e depois, eu observava que o guardavam no único guarda-roupa ou guarda-louça, como um objeto de estima, que tinha toda a energia dele lá.

A gente fazia exposições e trocas dos livros e eles ficavam com ciúme. Para o aluno o livro é um tesouro que ele tem, porque foi ele que produziu (Salomé, 04/08/2010).

Observou-se na fala da ex-diretora (2001-2009), elementos que sinalizam o que as pesquisas em eficácia escolar organizadas por Brooke; Soares (2008) chamaram a atenção para os benefícios de as escolas envolverem as famílias na aprendizagem de seus filhos. Os dados revelaram que as famílias entrevistadas atribuem um efeito positivo da EM “SB” para a formação escolar de seus filhos/as e, mais do que isso, expressam a responsabilidade da família e do aluno/a junto com a escola por meio de várias práticas efetivas de investimento escolar.

Cabe ressaltar no estudo que esse envolvimento dos pais na parceria da escola, docentes e discentes também é elencado por Sammons (2008) no que diz respeito a um dos fatores de eficácia escolar, ou seja, aquele que corresponde aos “Objetivos e visões compartilhadas”. Para a autora (2008) “a unidade de propósitos, especialmente quando combinada com uma atitude positiva em relação à aprendizagem e aos alunos, é um mecanismo poderoso para a educação eficaz” (2008, p. 356) baseada na escola.

### **3.3.6 Objetivos compartilhados: projetos locais com recursos internacionais**

Tendo em vista que a metodologia CLE adotada na escola é resultado da parceria que envolve um projeto da Escola e da Prefeitura de Contagem, a gestão escolar até 2009 buscou recursos internacionais da Fundação Rotária, para atender aos alunos inseridos nos projetos locais da escola “SB”. Os resultados das pesquisas para a melhoria da eficácia escolar apontam que a centralidade do processo ensino/aprendizagem é determinante e talvez constitua a mais difícil tarefa da liderança de uma escola. Em sua análise, Sammons (2008) aponta como características-chave das escolas eficazes o Fator 2 – “Objetivos e visões compartilhados”: clareza e unidade de propósitos, prática consistente, participação institucional e colaboração.

A unidade de propósito só pode ser bem-sucedida se há objetivos bem definidos, conhecidos por todos, para que todos possam dar opinião, trabalhar e participar na implementação do projeto. Salomé e atuais professoras forneceram várias informações sobre a criação de

“Projetos Locais” favoráveis à construção da leitura e escrita para os contextos sociais populares:

- Em 2002, logo depois que eu entrei para a EM “SB” nós tínhamos 30 alunos em situação de mau comportamento, agressividade, com mais de três anos de escolaridade, muitos deles só liam algumas sílabas simples. Eu chamei cada um deles e após ouvir a leitura individual combinei com cada um, o que eles deveriam fazer para chegar ao 2º Ciclo por investimento próprio: - mudar o comportamento – investir na sua capacidade – ler todos os dias, entre outros itens. Registrei a lista do nosso 1º pacto com o aluno e entreguei uma cópia para cada um. Chamei cada pai/mãe e mostrei a lista do que o filho precisava fazer para ter a competência do 2º Ciclo e fiz o 2º pacto com a família: era um contrato social. Assim, elaboramos um projeto específico para esses 30 alunos não ficarem para trás. Elaboramos as nossas metas e divulgamos entre as professoras. Praticamente todas se envolveram e uma professora assumiu esse Projeto mais diretamente. Como era mês de agosto e apareceu uma coruja no barranco da escola, eles pesquisaram que era o símbolo da sabedoria, da proteção de mãe e recebeu o nome de “**PROJETO CORUJA**”. A 1ª providência nossa foi o trabalho com a auto-estima, para eles se sentirem capazes. Organizamos um mutirão de professoras para desenvolver o projeto e no final do mesmo ano todos os 29 tiveram sucesso escolar: estavam lendo, escrevendo e com a auto-estima elevada. Só ficou 01 que não conseguiu, porque tinha hidrocefalia comprovada com laudo médico e continuou no grupo da inclusão por mais três anos. Esse foi o 1º projeto eficaz que me incentivou a continuar na escola, porque eu tinha o compromisso de ficar só um ano e assim eu fui sendo sempre reeleita na direção (Salomé, 04/08/2010).

A partir do “Projeto Coruja” foram desenvolvidos outros projetos institucionais com objetivos e visões compartilhadas, que trouxeram o mesmo sucesso no processo de ensino/aprendizagem interdisciplinar:

- Como a EM “SB” tem muitos alunos que são filhos de pessoas que já cometeram algum delito, em situação de vulnerabilidade social, planejamos acolher 30 alunos com o “**PROJETO HORÁRIO INTEGRAL**”, para eles ficarem mais tempo conosco e menos tempo na rua ou em situação de risco social. Até 2009 tivemos o apoio da Secretaria Municipal de Contagem e acredito que esse projeto deve funcionar até hoje. Nós íamos para as mercearias, açougues e pedíamos colaboração para oferecer comida para eles, como uma forma de “acolhida”. Ao meio-dia eles têm a oportunidade de sentar-se à mesa com toalha branca, usar os talheres, guardanapo, prato com carne, verduras, legumes, sobremesa. Além da higienização bucal e corporal, porque alguns tinham ninho de piolhos e muito mau cheiro. No 2º momento eles tinham aulas de outras Linguagens do Mundo e para desenvolver esse trabalho surgiram três professores voluntários: um professor de Música que ficou três anos, um professor de Capoeira e a professora de Dança. Essa era uma amiga da França, que ficou sabendo desse projeto e também se ofereceu como professora voluntária. Ela é uma bailarina brasileira, Ana Maria Fernandes, que reside há 17 anos na França, onde faz um trabalho com alunos deficientes na ONG francesa ARBOR. Ela veio durante três anos consecutivos para fazer esse trabalho na EM “SB”. A mãe da bailarina, a Teda Mara, vinha também no final do ano, trazia todo o material da França (chocolate, formas, enfeites) e fazia “**Oficinas com as Famílias**” desses alunos, para elas ganharem algum dinheiro: Oficina de Velas, Oficina de Ovos de Chocolate e outras. Acolhemos também nessas oficinas, pessoas que estavam prestando serviço para a comunidade, para pagar algum delito cometido (Salomé, 04/08/2010).

A gestora (2001-2009) ainda afirmou que o “Projeto Horário Integral” foi uma proposta da EM “SB”. Hoje, já tem um projeto do MEC, a “Escola Integrada” com outra dinâmica organizacional:

- No período de 2006-2009 desenvolvemos também o “**PROJETO NOVO OLHAR**” em horário integral. Esse nome foi um consenso do grupo, porque o objetivo do projeto era dar um “novo olhar” para aqueles 30 alunos, que a princípio, estavam rejeitados pela vulnerabilidade social. Para esse projeto, além das aulas de Dança, conseguimos mais dois cinegrafistas profissionais que produziram dois filmes da EM “SB”. Todos os alunos liam vários gêneros para inspirar a escrita do texto do filme, protagonizavam, produziam o roteiro, dirigiam as cenas, o figurino e tudo mais. Aprendiam a lidar com todas essas linguagens cinematográficas. Eles adoravam e no final do dia não queriam ir embora para casa. A escola era para eles o lugar seguro, onde eles podiam ser desafiados, podiam desafiar e não seriam castigados. É essa a nossa concepção de inclusão escolar. É dar conta de todos os alunos, porque a educação é direito de todos! Tivemos várias reportagens de jornais e até da Rede Globo (Salomé, 04/08/2010).

A ex-diretora ainda revela que a escola “SB” tem registros de dois filmes e reportagens que comprovam o efeito e a eficácia dos projetos locais. Citaremos um fragmento de uma das reportagens sobre um dos filmes da EM “SB”, que saiu no caderno Cultura do jornal “Opinião & Fatos” (ANEXO G):

- Os alunos da EM “SB”, no conjunto Confisco, produziram um documentário que foi exibido no último dia 15 de dezembro, no Teatro Francisco Nunes. O projeto faz parte do curso de cinema digital, que integra o Projeto Novo Olhar, e é oferecido por Léo Santos e financiado pela Secretaria de Educação de Contagem. O filme retrata a Oficina de Dança dirigida pela bailarina Ana Maria Fernandes. A filmagem foi do cineasta Francis Michel Charon que registrou também depoimentos dos alunos e dos familiares. (JORNAL OPINIÃO E FATOS, 2006, p. 11).

Segundo Salomé, o Rotary também apoiava financeiramente esse “Projeto Novo Olhar” objetivando as linguagens essenciais do mundo que os alunos ainda não conheciam. Sammons (2008) também enfatiza a importância de “os alunos sempre saberem o objetivo do conteúdo” (2008, p. 364) e terem a clareza dos propósitos educacionais. Faz parte do conteúdo da escola o conhecimento do mundo e pelos relatos das professoras, os alunos já foram ao Teatro, ao Cinema várias vezes, conheceram o Museu de Inhotim, espetáculos de Dança e de Música erudita.

Considerando outro olhar sobre esse fator, a Prof-Lena também relata que nessa Escola “SB” havia criação de vários projetos locais favoráveis à construção da escrita com o ensino adaptável para os contextos sociais populares: “Nós sempre desenvolvemos vários projetos dentro e fora da escola, como: Projeto Coruja, Projeto Novo Olhar, Linkletra, Programa do

Governo ‘Mais Educação’, todos voltados para a construção da leitura e escrita, entre outros objetivos da escola, para esse contexto”. A pesquisa de Sammons (2008, p. 366) mostra que “o progresso do aluno aumenta quando os professores são sensíveis às diferenças em estilo de aprendizagem” e, quando se usa uma forma menos prescritiva de ensino estruturado com estratégias apropriadas, que podem ter um efeito positivo para o aprendizado de processos cognitivos.

Aqui, aparece todo o esforço da gestão e das professoras, para o trabalho mediante projetos institucionais desenvolvidos no interior da escola e projetos de trabalho desenvolvidos na sala de aula. Entende-se que Projeto não é uma construção metodológica, mas um caminho para repensar a *função da escola* a fim de responder não aos interesses dos especialistas, e sim aos da comunidade educativa em um mundo em constante revisão dos conhecimentos, conforme indica os relatos da professora:

- Outro projeto interessante da escola era o “**PROJETO INÍCIO DA AULA**”. Era uma aula coletiva de 30-40 minutos, dependendo do interesse. Cada dia uma professora era responsável por essa aula na entrada. Todos os alunos assentavam e ali era a hora de “fazer alguns contratos de convivência”, dos alunos demonstrarem algumas experiências feitas em sala, de fazer uma leitura, de declamar um poema ou do Concurso de Poesias de autoria deles. A bibliotecária ajudava muito! O efeito foi excelente na leitura e na escrita! Tínhamos também o “**PROJETO CLUBE DE LEITURA**” por sala, uma vez por mês. Tinha uma Diretoria eleita, abertura oficial, pauta, homenagem aos aniversariantes, ata, etc. A bibliotecária se envolvia com entusiasmo e tomava conta de tudo! Tínhamos também o “**PROJETO MONITORIA**” dos alunos por sala. Cada monitor era responsável para ajudar os colegas no Recreio: ajudava os menores a ir ao banheiro, organizava o time de futebol ou assumia outras brincadeiras com os colegas. Além desses projetos institucionais tínhamos os “Projetos de Trabalho” desenvolvidos na sala de aula com intenções pedagógicas específicas. Cada livro construído na sala de aula com a metodologia “CLE” era um projeto. O critério de escolha do livro literário a ser trabalhado era “valores”: autonomia, respeito, verdade, honestidade, etc. Estudamos a “Psicanálise dos Contos de Fadas” para fazer um trabalho com segurança, junto às condições das famílias (Salomé, 04/08/2010).

Como no depoimento acima, as manifestações da necessidade de se trabalhar os “valores” nos meios populares incentivou o coletivo da escola a fazer grupos de estudo, para construir cada projeto da metodologia CLE com intenções pedagógicas específicas envolvendo a relação escola/família.

Nota-se todo o cuidado da equipe pedagógica na organização do conhecimento, a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. Entendendo por “vida real” não só o contexto do aluno/a, mas também os modos de aprender e agir com a compreensão que se

realiza mediante o diálogo da escola/sua vida. Durante o desenvolvimento de alguns projetos na sala de aula, observou-se que a grande maioria dos sujeitos investigados (7-8 anos) mostrou-se capaz de: ter uma percepção do todo na leitura do texto, antecipar-se e organizar-se nas idéias, ser autônomo na escrita, ter confiança em si mesmo, respeito aos outros do grupo, levar uma tarefa até o fim e saber avaliar-se em relação à situação inicial da aprendizagem. Acredita-se que essas capacidades dos alunos poderão ser consideradas como efeito-escola do ensino com objetivos claros e visões compartilhadas pela própria equipe.

As pesquisas internacionais e nacionais apontam que a análise sobre as características do ensino que estariam relacionadas a um melhor desempenho dos alunos é realizada pelos estudos sobre as “escolas eficazes” e uma das conclusões dessas pesquisas do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas “pela própria equipe” é uma característica presente nas escolas de sucesso.

Isso nos pareceu suficientemente relevante para defender que as práticas pedagógicas construídas no coletivo exercem central efeito para a organização da escola e para a educação:

- Tudo era **definido pelos grupos**, toda a forma de organização da escola, com a minha orientação e apoio diário. Inicialmente, foi a equipe da EM “SB” que propôs à Secretaria de Educação a forma de organização “CLE”: para cada 5 turmas tinham 7 professoras. Como deu muito certo, a Secretaria adotou esta organização em todo o município. Hoje, para cada 10 turmas tem a proporção de 15 professoras (1.5). Agora, a organização interna depende de cada gestão. Tem escola que coloca estas 5 professoras disponíveis só para substituir faltas. Na EM “SB” as professoras quase não faltavam, só em último caso, mesmo assim avisavam com antecedência para substituímos. Tudo era **discutido no grupo de professoras** e se não houvesse um consenso pelo diálogo, era proposto o critério de escolha para quem chegou primeiro na escola, ou o sorteio. O grupo entendeu que para se organizar uma escola, muitas vezes o professor tem de ceder ou experimentar uma função “diferente”. Se o trabalho não é do meu jeito, enquanto membro do grupo eu tenho de experimentar o diferente, até para provar que não é desse jeito. Eu acredito que eficácia da escola é isso: discussão até se chegar a um ponto comum (Salomé, 04/08/2010).

Nesse sentido, torna-se clara a mobilização da diretora ao discutir, compartilhar as responsabilidades com os outros membros da escola e procurar sempre o envolvimento do grupo de professoras nas decisões a serem tomadas. Toda a comunidade escolar se esforça para um trabalho com objetivos claros e visões compartilhadas de confiança, mobilização e motivação. Naturalmente, essa diretora deve ter legitimidade de contatos sociais internacionais para conseguir recursos necessários, para os projetos locais da escola “SB”.

### 3.3.7 Direitos e responsabilidades refletidas nos ex-alunos/as

São vários os ex-alunos que ainda convivem com a escola e suas ex-professoras. E, nesse sentido, alguns parecem ser o “orgulho” da escola, como é o caso da ex-aluna Cíntia, que hoje segue uma trajetória de sucesso no Ensino Médio, embora suas condições sejam adversas. Ao contrário do que a estatística esperava, temos a confirmação de que, as desfavoráveis condições sociais e econômicas da mãe não impediram o sucesso escolar da ex-aluna Cíntia, que relatou para a vice-diretora Prof-Jana a sua trajetória bem sucedida no Ensino Médio no SENAC e se disponibilizou a conceder-nos uma entrevista no horário, data e local marcado por ela, na EE “Pe. JM”, Bairro Sarandy, Contagem-MG.

A Pedagoga da Escola recebeu muito bem a pesquisadora e declarou que a Cíntia é realmente uma aluna de sucesso, com ótimas notas e caráter exemplar de adolescente “nunca houve nenhuma reclamação dos professores dela”. A pedagoga disponibilizou a Biblioteca da Escola, para gravarmos a entrevista e a Cíntia orgulhou-se em fornecer-nos um “Termo de Consentimento”, para usar suas informações na divulgação científica com o seu nome próprio: *Cintia Viana*.

Na perspectiva sociológica por nós assumida aqui, as narrativas produzidas na entrevista com a ex-aluna dão a ver possibilidades de sucesso, a partir da contemporaneidade de sua vida: uma adolescente de 16 anos, que nunca repetiu o ano “Se eu tomasse bomba ganharia o maior ‘puxão de orelha’ da minha mãe!” Estudou na Escola “SB” de 1ª a 4ª série (2001-2004) e 5ª a 8ª série na EM “WP” na mesma região Ressaca/Nacional de Contagem. *Cintia* relata “como” e em que “condições” ela pretende continuar os seus estudos:

- Eu acho que a única forma de chegar até uma faculdade (onde eu vou chegar daqui a um ano e meio) é estudar muito, ter bons colegas, prestar atenção na aula e ainda revisar, quando chegar em casa. Hoje, trabalho e estudo! Quem quiser ser alguém na vida tem que estudar! Penso em terminar o ensino médio aqui mesmo. Não gosto de ficar trocando de escola. Depois vou fazer algum cursinho para passar no ENEM! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Para Coleman (2008) “o fator relacionado com a atitude do aluno, que parece ter uma relação mais forte com o desempenho do que todos os fatores escolares juntos é o grau em que um

indivíduo sente que tem controle sobre o seu próprio destino” (2008, p. 31). Cada aluno é um sujeito em confronto com a necessidade de aprender e com a presença de diversos tipos de conhecimentos do seu mundo. Antes de tudo, é um ser social que nasceu e cresceu em uma família, que ocupa um espaço e uma posição nas relações sociais. É um ser singular, que tem uma história que interpreta e dá sentido ao mundo. Para Charlot (2000) “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (p. 54). A criança é portadora de força de propulsão, força de atração “desejo de” que alimenta o processo educativo.

Pode-se dizer que, dentre essa e outras interpretações possíveis da entrevista da ex-aluna, suas expectativas são também possibilidades, porque não só fornecem informações sobre a sua “trajetória de sucesso” até o ensino médio, mas trazem à tona uma multiplicidade de situações desejadas e re-elaboradas para quando tiver 20 anos:

- Gostaria de fazer o curso de Designer de Interiores na UEMG, que é o melhor da América Latina. Com 20 anos pretendo trabalhar em uma boa empresa de engenharia. Eu acho essa profissão super interessante, maravilhosa! Me chama mais atenção a profissão de Designer que a de Arquitetura. Gosto muito de desenhar! Pena eu não ter nada aqui para lhe mostrar! Em parte eu acho que a EM “SB” me deu muita base em desenho, porque nós é que ilustrávamos as histórias, as poesias, tudo. Tínhamos muitas aulas de Artes da 1ª à 4ª série e essa base ficou muito “à flor da minha pele”. Ai, eu comecei saber o que queria, desde a 2ª série. Sabia que queria mexer com alguma coisa de decoração, desenho, mas eu não sabia o nome que era, né! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Em termos gerais, pode-se dizer que, para essa jovem, que se considera “uma aluna de sucesso escolar”, o estudo é percebido como fonte de prazer, de satisfação em si mesmo, como atividade construtiva e oportunidade de realização pessoal e profissional. Para Coleman (2008, p. 30) “o desempenho de alunos de grupos de minorias depende mais da escola que eles freqüentam do que o desempenho dos alunos do grupo da maioria. Observamos na aluna uma real valorização do conhecimento em si, que foi plantado na infância:

- Eu acho que sou uma boa aluna! Se é para estudar tem que estudar direito. Infelizmente, hoje em dia não são todas as escolas que são boas! Infelizmente, muitos alunos acabaram com a boa fama da escola pública. Se a EM “SB” não fosse uma escola com o ensino de qualidade eu não teria chegado aonde cheguei e nem o meu irmão. A minha mãe avalia muito isso: as professoras de lá cobram tudo, mas principalmente saber ler e escrever, que é a base para se dar bem na vida. As professoras de lá “pegam no pé” mesmo, elas “acolhem” as crianças de meio popular até a gente aprender. Tanto é que eu senti muita diferença quando saí da EM “SB” e fui para outra escola “WP” de 5ª à 8ª série. Ninguém nos incentivava a ler e a escola não estava nem aí para os alunos!... Passei muito aperto na 5ª série! Senti

demais essa diferença agressiva de uma escola para outra, no mesmo bairro! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Ao pesquisar os processos familiares de mobilização escolar presentes na escolarização, percebeu-se na narrativa da filha, um vínculo permanente com a escola “SB” e uma crença da mãe, no poder que o estudo pode propiciar aos projetos de vida dos filhos:

- A minha mãe vem à escola para as reuniões e para olhar como eu estou estudando. Ela quer saber, até porque eu perdi um ponto. Ela não fala brigando. Diz que eu estou de parabéns, mas posso melhorar, mais um pouquinho! Ela me cobra os estudos até no Ensino Médio e vem pegar as notas ou pede alguém de sua confiança. Até hoje ela olha os cadernos. Ela fala que não quer para mim a vida que ela teve: a vida de uma **empregada doméstica**. Eu tenho um irmão por parte de mãe, o Marlon de 12 anos, que é um ótimo aluno, nunca reprovou e também estudou na EM “SB”! Hoje ele estuda na 5ª série da Escola São José Operário, que é uma escola de obra social, que fica na Pampulha. Foi através das ótimas notas, que ele conseguiu essa vaga na escola. Ela **cobra muito** do meu irmão a leitura, a letra e a escrita. Se ela não estiver agradando ela arranca a folha e faz o meu irmão escrever de novo, sem reclamar! E olha que a minha mãe só estudou até a 4ª série. Minha mãe **conhece todos os professores** daqui pelo nome. Na última vez que ela esteve na reunião teve a oportunidade de conversar com três professores. Ela conhece todas as minhas professoras desde que eu era pequena na EM “SB”, na EM “WP”, daqui e da escola do meu irmão. (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Entende-se aqui a pertinência de destacar que na narrativa da ex-aluna, notam-se cinco temas das configurações familiares apontadas por Lahire (1997): (1) Formas familiares da cultura escrita “Ela cobra muito do meu irmão a leitura, a letra e a escrita”; (2) Condições e disposições econômicas “Ela fala que não quer para mim a vida que ela teve: a vida de uma empregada doméstica”; (3) A moral doméstica “Ela me cobra os estudos até no Ensino Médio e vem pegar as notas ou pede alguém de sua confiança. Até hoje ela olha os cadernos”; (4) As formas de autoridade familiar “Se ela não estiver agradando ela arranca a folha e faz o meu irmão escrever de novo, sem reclamar”; (5) As formas familiares de investimento pedagógico “Foi através das ótimas notas, que ele conseguiu essa vaga na escola”.

Assim, existem combinações específicas de cada traço, que só pode ser compreendido em contexto e a interpretação dos dados empíricos da pesquisa só pode ser feita através da noção de interdependência do que pode ser um indivíduo na sua totalidade:

- Eu leio e escrevo para ser uma aluna cada vez melhor. Na rua leio os Out-Doors, catálogos interessantes, folhetos, anúncios, jornal do ônibus. Leio até dentro do ônibus. Hoje mesmo eu vou começar a ler um livro, que o professor pediu e me chamou atenção, por ser do Bernardinho do Vôlei.

- Às vezes escrevo cartas para familiares e amigos. Namorado ainda está fora dos meus planos, só depois que eu estiver na Faculdade. Não quero mais uma preocupação para a minha cabeça.

- Eu vou ao cinema, nunca fui ao teatro. Já fui ao Museu de Artes e Ofícios na Praça da Estação. Exposição de Artes? Nunca, mas sou louca para ir, porque adoro artes. Lembro-me de um livro que gostei “Porque os Homens mentem e as Mulheres choram”.

- Eu vejo um pouco de TV à noite, para me informar das notícias. Ninguém acredita que eu gosto de jornal na minha idade (16 anos), mas eu sempre adorei ver o Tele-Jornal de várias redes, para comparar as mesmas notícias e ter uma visão mais crítica. Quanto ao computador, minha mãe fala para não confiar muito na Internet. Prefiro estudar nos livros que tem o número das páginas para anotar e citar. Paro de estudar ou ver TV às 21 horas, para dormir, levantar cedo e vir para a aula (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Ao considerar o conjunto de relatos da ex-aluna, identificou-se a importância do Letramento em sua vida, pois ela se refere ao uso e prática da escrita e das leituras múltiplas do mundo: “na rua leio”, “leio até dentro do ônibus”, “escrevo cartas”, “vou ao cinema, ao museu de artes e ofícios”, “Adoro ver o Tele-Jornal de várias redes”, “não confiar muito na Internet”, “prefiro estudar nos livros”, “ter uma visão mais crítica” (Cíntia). No “Fator 9: Direitos e responsabilidades do aluno”, Sammons (2008) afirma que a auto-estima dos alunos é levantada, “quando é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem” (p. 372).

Vale a re-elaboração de outra pergunta para a ex-aluna: - A partir de quando você acha que aprendeu a fazer essa leitura crítica? – “Eu acredito que tudo na vida se aprende é lá na base, na infância. Eu acho que aprendi essa base, de não deixar ser enganada, na minha primeira escola SB”.

De acordo com Cíntia as professoras da EM “SB” se preocupavam muito em “orientar os alunos de meios mais pobres”, constata-se que, realmente na referida escola, trabalha-se com uma metodologia diferenciada para os meios desfavorecidos:

- Lembro-me que aprendi a ler com o Projeto do Livrão, desde que entrei na primeira série, até sair de lá na 4ª série. Eu adorava! Ninguém saía dessa escola sem saber ler e escrever. Lembro que a professora contava uma história e a gente a ajudava a escrever nos cinco cartazes. Dramatizava, ilustrava e fazia o Livrão para colocar na parede e estudar as palavras para saber usá-las nas escritas. Na EM “SB” todas as professoras que eu tive foram maravilhosas. Quem me ensinou a ler foi a Prof-Elzi com o Projeto do Livrão, que era a Metodologia “CLE” usada por todas as professoras da escola “SB”. Todas as professoras das salas, dos pequenos grupos e da direção nos incentivavam a ler muito. Lembro-me até da Diretora, que era a Salomé, a Vice Madalena e a Supervisora Ana Lorena (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Essas narrativas carregadas de significados podem ser interpretadas como práticas bem sucedidas de Leitura e Escrita, vividas pela ex-aluna no 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental na EM “SB”. Uma série de estudos de Coleman, Mortimore, Sammons (2008) mostraram que o relacionamento positivo entre professor e aluno “tem uma dimensão ligada ao sucesso” (p. 372).

Vale dizer o que leram para a Cíntia na escola:

- Lembro-me vagamente, que o último Projeto do Livrão que leram para mim foi a história de uma Formiguinha. Quando eu chegava em casa, minha mãe perguntava: - O que você leu hoje? Como foi a sua aula? A EM “SB” foi uma escola maravilhosa para mim. As professoras incentivam muito a leitura para a gente ser alguém na vida. Eu me lembro que às vezes eu chegava na escola desanimada e a Prof-Jana dizia: - Um dia vocês ainda vão lembrar e agradecer do que eu estou falando: - vamos formar a rotina de ler todos os dias! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Trata-se de um processo de apropriação de saberes e de construção de projetos e implica atividades. A criança só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela “incentivam muito a leitura para a gente ser alguém na vida”, como se observa no relato da ex-aluna:

- Gostava de tudo naquela época, mais de ler. O bom da EM “SB” é que sempre chamava os pais para ter uma conversa a respeito de cada aluno: - ‘Olha, a sua filha está assim em tal matéria e precisamos fazer uma parceria para ela melhorar’. Como a família vai saber em que o seu filho precisa melhorar, se a escola não falar? Hoje, eu acredito que o sucesso escolar se baseia em três pontos fundamentais, que têm de ser associados na infância: FAMÍLIA + ESCOLA + TRABALHO. Com certeza, eu fui encaminhada para isso e quero cada dia mais! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Nessa análise, permite-se destacar mais um relato da ex-aluna *Cíntia* citando um colega de sucesso escolar no Curso de Engenharia do CEFET:

- Conheço o meu amigo Danilo Pacheco, de 16 anos, que passou no CEFET, no COLTEC e FUNEC. Ele passou em todas as seleções e escolheu o CEFET. Ele também é do meio popular, estudou na EM “SB” e mora no meu Bairro Estrela Dalva de Contagem. Ele é um ótimo aluno e uma pessoa humana maravilhosa! Se você quiser, posso pedir para ele lhe dar uma entrevista. Ele vai adorar contar a sua história de vida! A mãe dele também cobra bastante! Ela sempre acompanhou e caminhou junto com os filhos nas “Olimpíadas de Matemática” e em outros concursos. O irmão dele, Diego tem 22 anos, formou na PUC há pouco tempo e já está pensando em fazer outra graduação, porque não agüenta ficar sem trabalhar e estudar! Ele é inteligentíssimo! (Cíntia, ex-aluna, 12/07/2010).

Assumimos que as interpretações desta pesquisa dão-se a partir de determinada versão narrada pelo sujeito pesquisado com posições de responsabilidade e efeitos positivos da escola refletidos também no seu amigo Danilo. Versão essa que recorta o tema que a pesquisadora pretendeu investigar.

Para Rutter *et al* (2008), alunos que ocupam “posições de responsabilidade no âmbito escolar conseguem resultados melhores tanto em comportamento, quanto no sucesso dos exames” (p. 243). Segundo os autores, esse efeito se evidencia pela proporção de alunos que desempenharam alguma função ativa na escola, como tutoria ou seu equivalente.

Salomé também explicita conhecer o Danilo, que estudou na escola “SB” e chegou à universidade, mesmo estatisticamente, em condições improváveis e desfavoráveis<sup>41</sup>:

- Nós tivemos um aluno que começou conosco com 5 anos, o Danilo, deve estar com uns 16-17 anos, mora no bairro da escola. A mãe trabalhava em casa de família e criava os filhos, sozinha, com muita dificuldade, mas sempre presente na escola, incentivou e acompanhou de perto os estudos do filho. Ele passou em todos os vestibulares que prestou em 2010: CEFET, COLTEC e outros. Todo concurso que ele faz é aprovado! Já está cursando o CEFET, não sei o curso. Se você ainda tiver tempo no campo, depois posso conseguir que ele lhe dê uma entrevista, porque é um aluno de sucesso, que veio de condições e de meios desfavoráveis (Salomé).

Ao cruzar os dados coletados, percebe-se que o ex-aluno Danilo Pacheco, também motivo de orgulho de suas ex-professoras, que, aos 16 anos passou em três faculdades públicas. O mesmo é vizinho de bairro e foi colega de sala da entrevistada Cíntia, também considerada ex-aluna de sucesso nos meios populares. É possível, por consequência, que o Efeito-escola que assegura o sucesso escolar seja também um fator explicativo do efeito-professor, que será abordado a seguir.

---

<sup>41</sup> Entende-se aqui por *condições desfavoráveis ou improváveis*, aquela criança com poucas oportunidades, por não possuir as disposições e procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder as exigências escolares esperadas. *Casos* de família instável que não acompanha as tarefas escolares e se configuram como mães solteiras, famílias em condições econômicas precárias pelo desemprego/trabalho informal, divórcios, separações, situações de risco, entre outros traços sociológicos singulares.

#### **4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EFICÁCIA ESCOLAR NA/DA ESCOLA “SB”: EFEITO-PROFESSOR**

A análise dos fatores se baseia nos estudos conduzidos do efeito-professor, considerando o total de dezoito (18) professoras da escola “SB”. Isso representa mais da metade (10) das professoras que manifestaram vontade de contribuir com a pesquisa, por meio de respostas fornecidas ao questionário. Tentou-se conseguir um dado significativo, que abrangesse a maioria da escola, ao invés de se ter apenas a visão específica de duas (Prof-Lena e Prof-Sol) professoras isoladas que foram entrevistadas e observadas em sala de aula.

Para Bressoux (2003, p. 44) “nós temos ainda muito pouco conhecimento sobre os fatores que favorecem as aquisições dos alunos”. Os resultados dos fatores do efeito-professor são muito integrados, conectados uns aos outros, o que torna bem difícil realizar uma síntese deles. Assim, nesta investigação foram encontrados indícios de alguns fatores discutidos por esse autor, como: o envolvimento dos professores; um ambiente de ensino estruturado e objetivos claros; organização orientada à aprendizagem; igualdade de oportunidades, entre outros.

Todas as dez (10) professoras que responderam o questionário “Educador” (100%) acreditam, que para se conseguir a eficácia das capacidades básicas para a Alfabetização e Letramento dos alunos, o primeiro fator é o de “Querer Acertar” (80%), o segundo é a “Metodologia” (60%) e o terceiro é a “Orientação e Acompanhamento” do trabalho docente (50%), entre outras crenças, percepções, letramentos, incentivos e combinação de fatores que devem ser considerados na investigação. Na EM “SB” o conhecimento é visto como um desafio e uma atividade que vale a pena praticar. A grande maioria das professoras trabalha com estratégias de motivação positiva, como a afetividade e auto-estima dos alunos/as, além da crença de que “qualquer criança aprende” e, a todo o momento buscam encorajar os alunos/as a aprender.

##### **4.1 O envolvimento dos professores e o *feedback* do “Querer Acertar”**

Mortimore *et al* (2008) identificaram que “o envolvimento dos professores” é uma das características de várias escolas que eram eficazes tanto nas áreas acadêmicas quanto nas

sociais. “Em escolas bem-sucedidas, os professores estavam envolvidos no planejamento do currículo e desempenhavam um papel importante no desenvolvimento das orientações para seu próprio currículo” (p. 307). Segundo a gestora 2001-2009, “querendo acertar, todas as professoras participaram da elaboração da Proposta Curricular da Escola, desde 2002 e no fim de cada ano fazíamos as atualizações sugeridas por elas” (Salomé).

Nesta investigação, a grande maioria das entrevistadas respondeu que o fator mais importante para uma prática bem sucedida é o “Querer Acertar”. Observou-se que essa “vontade de fazer dar certo” é uma cultura que parece cristalizada nas professoras da escola “SB”, que compreende primeiramente um sistema de “valores comuns” dos integrantes da comunidade escolar, incluindo as crenças sobre as finalidades da instituição, sobre o tipo de pessoa que a escola quer formar, sobre “o que”, “o quando”, “o como”, “onde” e “porque” os alunos devem aprender determinados conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo Soares (2004, p.8), “a cultura da escola se materializa na forma como os professores e alunos se tratam”. Salomé, gestora da escola “SB” no período de 2001 a 2009, também coloca o seu ponto de vista sobre a capacidade de a escola apresentar um bom rendimento:

- Eu acredito que primeiro vem do “**querer acertar**” do grupo de professores. Há um esforço grande das Faculdades de Educação e da Secretaria de Educação em formar o professor para assumir a sua função educativa. Mas eu penso que precisamos de um investimento muito maior em três questões. Em primeiro lugar na **formação inicial e continuada**. Aliada a essa formação é preciso também um segundo investimento no **acompanhamento** do trabalho e um terceiro investimento na **cobrança** das práticas. Eu li há pouco tempo uma entrevista do Cláudio Moura Castro em que ele falava que no Brasil é comum o professor entrar na sala de aula sem um planejamento, e sem conhecer a proposta pedagógica da escola (Salomé, 04/08/2010).

O que se revela de forma cada vez mais clara é que, dentro do fator “Querer Acertar”, não só a diretora, mas também a maior parte das professoras acreditam nesse aspecto, para tornar-se uma boa alfabetizadora como afirma uma delas:

- Para o professor acertar, primeiro ele tem de gostar do que está fazendo e acreditar no que faz, porque **eu tenho prazer em alfabetizar**. Eu tenho muitos problemas de indisciplina dentro da sala de aula, mas isto não me desmotiva, porque eu tenho outros alunos que não são assim. Então, eu gosto de “ser professora”, gosto de alfabetizar. Eu tenho especialização em Educação Religiosa, trabalhava com 5ª à 8ª, mas eu não estava feliz e saí, porque eu não estava alfabetizando. De manhã eu trabalho como Coordenadora na Prefeitura de Belo Horizonte, mas eu não me sinto realizada. **Eu me sinto bem e realizada** é aqui, à tarde, onde eu Sou Professora alfabetizadora. Até o meu humor é diferente aqui de tarde! (Prof-Sol, 20/05/2010).

Nesta pesquisa ficou evidente a realização da Prof-Sol, enquanto alfabetizadora e chamou atenção a valorização que a professora dá à sua função de “ser professora” em meios desfavorecidos de Contagem, embora tenha outra função de “coordenadora” municipal em Belo Horizonte, cargo que parece menos importante diante de seu investimento e vontade de acertar empenhando-se a partir de seus valores e crenças que a aprendizagem de seu aluno é possível, conseguindo de certa forma estabelecer um “*feedback*” com os seus alunos.

Entendendo que essa situação reporta ao que Bressoux (2003) diz, isto é, que esse *feedback* se trata de um “anel” que precisa ser fechado quando há comunicação, não uma simples transmissão do conhecimento. Esse autor (2003) informa que “inúmeros trabalhos estudaram o *feedback* em sala de aula e seus efeitos sobre as aquisições dos alunos. Eles focalizaram seu interesse, principalmente, sobre a linguagem” (p. 32). Vale analisar um emissor (a professora) que deseja transmitir uma mensagem a um receptor (o aluno) e este, de volta, devolve outra mensagem ao receptor. Evidentemente, quando há essa “vontade de fazer dar certo” o retorno é de ambos os lados.

#### **4.2 Um ambiente de ensino estruturado e objetivos claros: crença na “Metodologia” por parte das educadoras**

A literatura deixa evidente que a qualidade do ensino está no coração de uma aprendizagem eficaz. Em sua análise, Sammons (2008) aponta como características-chave das escolas eficazes o Fator 5 – “Ensino e objetivos claros”: a organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas, ensino adaptável. Esse ensino aberto com objetivos claros foi mostrado pela certeza das professoras no trabalho com a metodologia CLE.

Mais especificamente, para as professoras da EM “SB”, um segundo aspecto mais importante para a eficácia escolar é a Metodologia CLE, um projeto favorável à construção da leitura e escrita para os contextos sociais populares, que ainda é utilizado pela metade (4 em 8) das professoras do turno da tarde, conservando a crença na metodologia da gestão anterior (2001-2009):

- O projeto local da EM “SB” em relação à construção da escrita, que sempre usamos aqui, desde o início da escola foi a implantação da Metodologia “CLE”, um verdadeiro mutirão para alfabetizar as crianças. Aqui o aluno não é só de uma professora, ele é da escola e todas as professoras se sentem responsáveis para ajudá-lo. As turmas flexíveis foram criadas pela Prefeitura de Contagem, mas nós já tínhamos essa prática há muito tempo, com o nome de “Grandes Grupos”, por causa da Metodologia “CLE”. Para ser sincera, antes dessa escola, eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Por exemplo, eu trabalho de uma forma e o aluno comigo pode não dar conta de entender. Mas, com outra professora que trabalha de um jeito diferente, ele poderá ter mais afinidade e mais facilidade nos grandes grupos de nível mais próximo do seu desenvolvimento. O que eu não estou dando conta, outra professora daria conta falando a mesma coisa de outro jeito? - Então vamos fazer isso! Quando a Prefeitura pediu para fazer isso, tivemos a maior facilidade, porque antes já tínhamos essa prática aqui. Nós fazíamos uma avaliação inicial/final, o portfólio dos alunos, onde víamos o grau de dificuldade de cada um e íamos montando os grandes grupos por níveis de evolução da escrita: 1-**Pré-Silábico**, 2-**Silábico**, 3-**Silábico-Alfabético**, 4- **Alfabético** e 5-**Alfabético-Ortográfico** (Salomé, 04/08/2010).

Verificou-se que nesse Projeto Local CLE, as professoras observadas resgatam a compreensão do “sujeito cognitivo” de Piaget e Emília Ferreiro (1988) colocando a criança como “ser capaz” de elaborar as hipóteses citadas, de testá-las e de criar sistemas interpretativos na busca de compreender o mundo que a cerca. Nessas condições há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem e quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, ela está nos oferecendo uma valiosíssima prova que necessita antes ser interpretada, para depois poder ser avaliada.

No conjunto, os questionários revelaram que até 2009, todas as professoras escolheram trabalhar com as atividades estruturadas da metodologia CLE passadas aos alunos em fases/etapas, para que eles não sejam saturados por muitas informações novas. Nessa direção, o estudo de Bressoux (2003) aponta como efeito-professor o fator 6. Atividades Estruturadas, o que significa, “adotar um ensino dirigido consiste em guiar os alunos em suas aquisições de maneira muito rígida, informar-lhes claramente o objeto da lição a fim de ajudá-los a focalizar sua atenção sobre os pontos essenciais” (p. 36). Assim, os professores eficazes devem começar suas atividades por uma breve revisão daquilo que já foi aprendido, uma “avaliação inicial/final, o portfólio”, para assegurar os pré-requisitos necessários à aquisição de novas noções, como se observou no trabalho com a evolução da escrita dos alunos/as da escola.

Outros estudos de Sammons (2008) também mostraram a importância dos educadores prepararem a lição com antecedência, serem bem organizados e terem absoluta clareza quanto a importância de um ritmo apropriado das lições em atividades estruturadas e isto foi

nitidamente observado nas salas de aula durante o desenvolvimento das etapas com a metodologia CLE.

Para Bressoux (2003), os alunos devem mobilizar seus conhecimentos anteriores para dominar as novas noções. “Se os conhecimentos anteriores não tiverem sido suficientemente dominados, sua solicitação sobrecarrega a memória do trabalho, que não estará totalmente livre para as novas aquisições” (p. 35-36). Com a mesma clareza de propósitos Sammons (2008, p. 364) afirma que “os objetivos devem estar relacionados a aulas anteriores e a assuntos de relevância pessoal para os alunos”. Isso supõe que antes do professor abordar uma nova noção deve assegurar o domínio dos pré-requisitos para a nova fase e em seguida deve fixar um objetivo, uma próxima meta a ser alcançada.

Salomé, pioneira na aplicação da metodologia em Contagem-MG, ao longo dos anos de prática adaptou essa metodologia diferenciada às condições de nosso país, narradas no livro “Metodologia CLE no Brasil”. Para Ribeiro (2007), o princípio básico da Metodologia CLE é o apoio na contextualização. As atividades linguísticas têm origem em um texto ou história, que é a fase inicial do processo de alfabetização. Nas fases seguintes, “todas as atividades são realizadas a partir do conteúdo da história, o que praticamente elimina a possibilidade de algum aluno ficar excluído por não compreender o que está acontecendo” (p. 12).

Tal metodologia nos últimos anos foi adotada no interior da EM “SB”, como se constata no trabalho da professora alfabetizadora Prof-Jana, durante nove (9) anos na EM “SB”, antes de assumir a função atual de Vice-Diretora:

- Na época em que eu estava na docência, inúmeras pessoas, inclusive a própria ex-diretora Salomé, que era coordenadora da escola e outras colegas pedagogas me mostraram, que era preciso acreditar no trabalho! E quando você **acredita no que você faz**, assim como nós acreditávamos, nos levou a desenvolver o trabalho “CLE”, que eu considero que foi legal, mas precisa ser repensado também (Prof-Jana, 06/05/2010).

Pode-se perceber que a Prof-Jana, apesar de acreditar na metodologia CLE considera que o trabalho deve ser repensado para o momento atual da escola pública. Importa, também para Libâneo (1997, p. 37), que “o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados tenha com ponto de partida as realidades locais, a experiência de vida dos alunos e suas características socioculturais”, proporcionando a todos, um ensino de qualidade

que leve em conta as características dos alunos que frequentam a escola pública. Portanto, uma prática eficaz de ensino é a atividade conjunta do professor e dos alunos tendo em vista a instrução, a educação, não perdendo de vista as características de todos os envolvidos nesse processo pedagógico.

Pelo ângulo do efeito da Metodologia CLE sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, deve-se destacar o relato da Cíntia (16 anos), ex-aluna da Prof-Jana na EM “SB”:

- Lembro-me vagamente, que o último Projeto do Livrão quando leram para mim a história de uma Formiguinha, que deu início ao projeto. Quando eu chegava em casa, minha mãe perguntava: - O que você leu hoje? Como foi a sua aula? A EM “SB” foi uma escola maravilhosa para mim. As professoras incentivam muito a leitura para a gente ser alguém na vida. Eu me lembro que às vezes eu chegava na escola desanimada e a Prof-Jana dizia: - Um dia vocês ainda vão lembrar e agradecer do que eu estou falando: - vamos formar a rotina de ler todos os dias! (Cíntia, 12/07/2010).

Vale dizer que também a Prof-Lena e a Prof-Sol, educadoras observadas na sala de aula, acreditam que ambientes ricos em textos impressos podem desenvolver predisposições de ler e escrever para alguns grupos, porém desencantam e marginalizam crianças de outros grupos desfavorecidos que não têm esse capital cultural reproduzido no seu ambiente casa/comunidade. Nesse caso, elas precisam descobrir os saberes da cultura popular que eles trazem da família, para desenvolver o letramento de tais crianças com uma metodologia diferenciada.

Obteve-se mais dados sobre as práticas com a Metodologia CLE, depois que a Prof-Sol relatou a sua atual experiência com o problema da “mentira” em sua sala de aula:

- Eu estou trabalhando com a Metodologia “CLE” tanto na “Turma Flexível”, quanto na “Minha Turma” também. Quando cheguei aqui, nunca tinha vivenciado esse tipo de trabalho com a leitura e escrita. Essa metodologia é rica para mim, porque a gente sai daquele lugar comum da alfabetização, aquela coisa tradicional. Aí, o aluno participa da construção da escrita. Igual, na hora em que a gente estava fazendo “o reconto” é o aluno que dá as idéias e eu só vou escrevendo e fazendo a estruturação do texto deles no quadro. Essa “Turma Flexível” precisa de um trabalho diferente e mais lúdico, porque eles estão saindo da sala deles para ter um trabalho com prazer, não para ver um trabalho monótono. Então, trabalhando com essa Metodologia “CLE” eu vou poder sair para outras áreas do conhecimento: matemática, história, ciências, sem ficar cansativo para eles. Além disso, eu trabalho a “Formação Pessoal e Social” deles, desde a escolha do livro/texto que atende as necessidades da turma naquele contexto. Para essa turma eu escolhi “**Pinóquio**”, a história do Gepeto, porque a “Família dele é diferente”, ele era velho, sozinho e queria ter um filho. A maior parte das famílias daqui, também é diferente. A história aborda a importância da questão da escola para a vida do Pinóquio. Eu então

relaciono a perspectiva de futuro que a escola poderá trazer para eles. Todas as professoras daqui trabalham com essa perspectiva do futuro deles. A história também aborda a questão da criança se relacionar com pessoas estranhas no caminho da escola. Aqui nós temos muito “assédio”, porque muitos alunos vão embora sozinhos e eles têm de ter a maturidade para poder lidar com essa situação de forma tranqüila. Na história, o Pinóquio é mentiroso e nós aproveitamos para trabalhar a questão da mentira, que é muito comum aqui e trazem até problemas para nós (Prof-Sol).

É curioso o efeito do “ambiente de ensino estruturado e os objetivos claros” da Prof-Sol diante da formação pessoal dos seus alunos e da sociedade desfavorecida em que vivem. Vale observar que a Prof-Sol, com o exemplo da história de Pinóquio, atenta-se ao comportamento das crianças, para evitar que o efeito da mentira extrapole as regras sociais e acrescenta:

- Eu acho que muitas vezes eles falam mentira com medo da punição que vão ter dentro de casa. Posso lhe relatar dois fatos recentes. Um aluno disse que a professora havia o mandado estudar de manhã (na verdade ele queria ficar de manhã com o irmão). Essa prática aqui, só é efetivada pela pedagoga e pela secretaria. Para ele não ter a punição da família ele colocou a culpa na professora e nos trouxe problemas. Outro fato é que outro aluno pegou a tesoura e cortou o seu cabelo em casa. Para ele não ser punido, inventou que foi um colega da escola que cortou o cabelo dele e a mãe veio aqui muito brava! (Prof-Sol, 20/05/2010).

Por outro lado, cabe ressaltar que, como há reduzida presença da cultura escrita e/ou do hábito da leitura, nos meios populares, o que se evidencia é que, junto do letramento literário pelo Projeto “Pinóquio” (FIG. 2), foi possível detectar a presença de outro tipo de prática docente, preocupada com a “Formação Humana” dos alunos, o que pré-dispôs a turma, a desconstruir e reconstruir novos “valores morais” sobre a verdade/mentira.

Em relação às expectativas dos professores, Bressoux (2003) afirma que esse efeito-professor “comunica aos alunos qual comportamento e quais resultados o professor espera deles e afeta a maneira pela qual eles se percebem, suas motivações para o sucesso e seus níveis de aspiração” (p. 31), características constitutivas da eficácia escolar. Tal efeito é uma evidência observada e inscrita na prática da Prof-Sol, onde observou-se, que a estrutura dos textos produzidos com as crianças é disposta em sala de aula conforme sinaliza as concepções da metodologia CLE.

Sammons (2008) também enfatizou a importância do ensino estruturado e a objetividade em estimular técnicas que servem para focar a atenção do aluno nos elementos-chave da lição. Para as educadoras observadas, essa disposição estética da produção do texto coletivo de co-autoria e ilustração dos alunos predispõe uma situação em que eles participam e entendem “o

que, para que e como” usar a leitura/escrita, além de estimular o raciocínio e constituir uma grande oportunidade de expressão oral em resposta às perguntas da professora na fase dois (2) e três (3), que antecedem a fase quatro (4) da construção coletiva do “Grande Livro” apresentada a seguir.

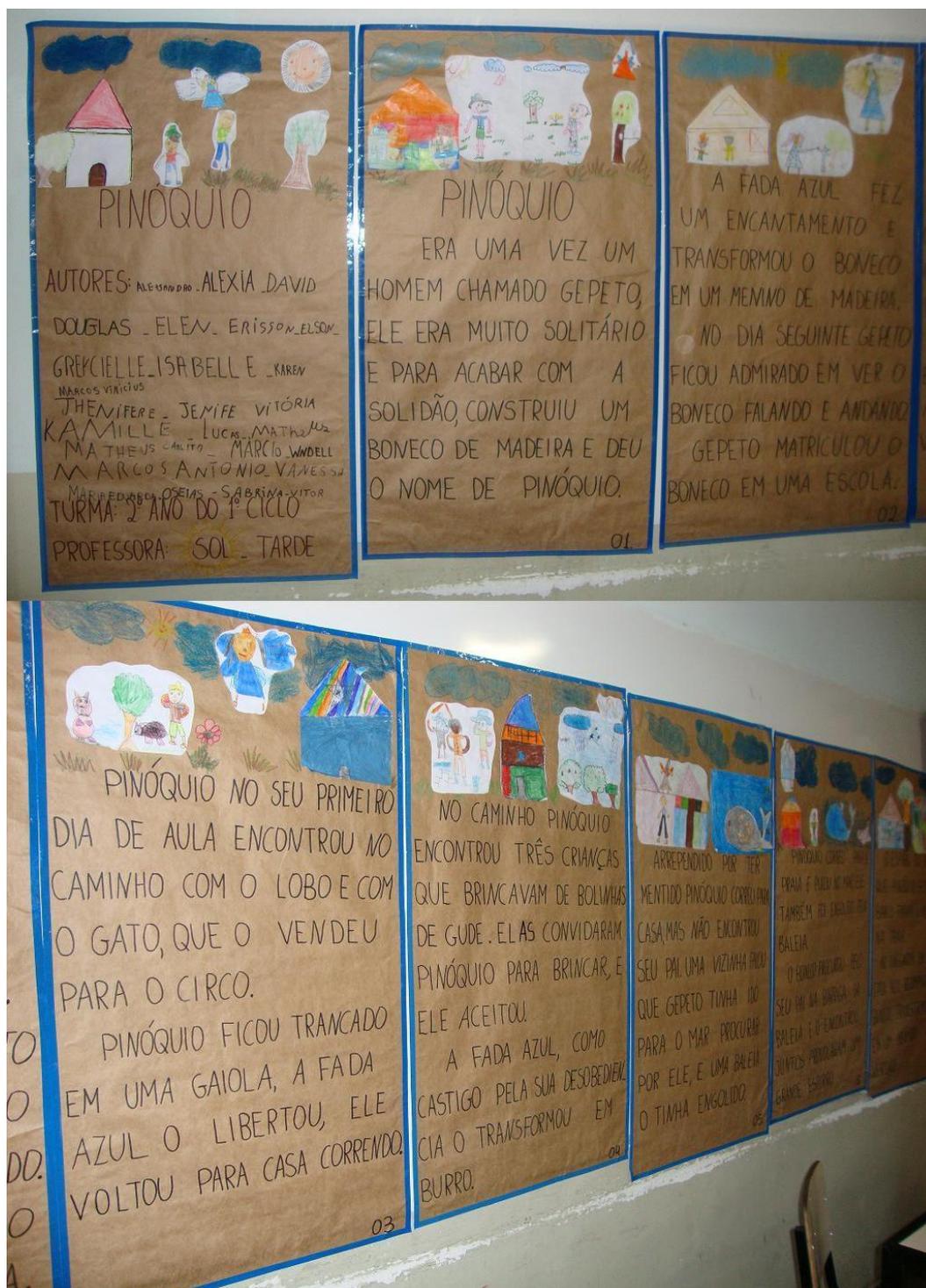


FIGURA 2 – Cartazes da Fase IV - construção coletiva do Grande Livro (edição de um novo texto, a partir do texto inicial). Depois do estudo das cinco fases será encadernado, registrado e arquivado na Biblioteca da EM “SB” (2010). Fonte: Foto do Grande Livro da Turma do 2º ano do 1º Ciclo da Prof-Sol, turno da Tarde, no 1º semestre de 2010.

A leitura do “Grande Livro” da FIG. 2 nos mostra que os cartazes são construídos coletivamente, numa relação dialógica entre as perguntas da professora e as respostas das crianças. Mortimore *et al.* (2008) em seus estudos de educação primária também observaram “efeitos positivos no progresso, quando os professores gastavam mais tempo fazendo perguntas e se comunicando em relação ao trabalho” (p. 365). Os estudos de Bressoux (2003) também mostram, de forma geral, que os professores mais eficazes fazem muitas perguntas a seus alunos.

É preciso, além disso, levar em conta que durante o desenvolvimento das cinco fases, as professoras estimulam a linguagem oral no “reconto” e orientam a “reescrita” do texto com a produção dos cartazes, que são construídos pelos alunos/as em cinco etapas. Segundo as professoras, este projeto dá a oportunidade para “aprender a ver” elementos do texto, que os alunos não conseguiriam perceber sozinhos. Isto estimula a prática da leitura com letramentos críticos do texto, por exemplo, “qual” a estrutura do gênero, o espaço “onde” circula, “quando” é usado, “para que” fim, “quem” o escreve, “para quem” se destina.

A esse respeito, a Prof-Sol conta as suas práticas pedagógicas organizadas na escola e descreve todas as cinco fases com detalhes de como é uma aula de leitura e escrita com a Metodologia CLE.

- A Metodologia “CLE” tem cinco fases que são desenvolvidas durante as aulas do semestre todo. Com ela nós trabalhamos não só a Alfabetização com **o uso do Letramento, nas várias áreas interdisciplinares** como a Literatura, a Arte, o Movimento, o Teatro, o Meio Ambiente, a Música, além da questão dos valores para a formação social e pessoal.

**Na FASE 1** - Os alunos podem primeiro ver a história se tiver em uma versão do Filme (ou outra leitura visual) e depois vivem a versão do Livro com a minha contação da história. Enquanto eu estou contando com toda a expressão possível para trabalhar o imaginário, eles vão fazendo inferências com as suas vozes imitando os personagens e outros sons que aparecem na **“leitura global do texto”**. Depois eles participam da “leitura colaborativa” e da “leitura do texto no contexto”, para aprenderem a construir seus valores e críticas.

**Na FASE 2** - Eles analisam a construção de **“palavras significativas”** que fazem parte do texto. À medida que os alunos vão falando as palavras que são significativas para eles, eu vou escrevendo as palavras em unidades menores e colocando na frente o número de pedacinhos com outras observações. Ex: Gepeto: Ge-pe-to (3 pedacinhos, letra que começa, letra que termina, letra que se repete, outras palavras parecidas). Depois fazem o **“reconto e encenação do texto”** na apresentação do teatro onde procuram praticar a autonomia, a cooperação e usam o material do meio ambiente.

**Na FASE 3** – Os alunos (linguagem oral) com a colaboração da professora (escriba) produzem a **“reestruturação da escrita do texto”** no quadro com letra cursiva. É o momento em que eles “falam sobre o que está escrito”, “procuram determinadas

palavras” e fazem as suas críticas na “discussão do texto”. Aí eu procuro fazer com eles uma “reflexão e percepção do uso do texto”, para que serve. Observo a “leitura individual” para os alunos serem encaminhados, depois, para os grandes e pequenos grupos com outras professoras.

**Na FASE 4** – Os alunos vivem a “**construção do livrão**” que movimenta a sala toda com a “organização da escrita” em cinco cartazes no máximo. Eu vou escrevendo na frente deles com letra de imprensa maiúscula e deixo a metade da folha de papel pardo, para eles fazerem as “ilustrações” com desenhos grandes imaginados em cada cena (não copiados) e coloridos por eles. Depois eles praticam “atos da escrita” em seus pequenos livros, cada um tem o seu livrinho semelhante aos cartazes. Eles adoram, porque é uma produção deles que podem levar para casa.

**Na FASE 5** – Na última fase, de acordo com a necessidade, outras intervenções são oferecidas para cobrir as lacunas que ainda possam existir na leitura e escrita. Eu divido os grupos para fazerem os “**jogos e atividades lingüísticas**”. Só nessa fase integrada eles dão conta da “função social da escrita” e da “compreensão da natureza do sistema da escrita”. Noto que o aluno sabe auto-avaliar o que aprendeu, porque o tempo todo participa do processo. Você viu hoje? Quando a menina estava lendo sozinha com um pouco de dificuldade, o Osíris (22) estava copiando e falando baixinho atrás, já sabia ler o trecho porque foi ele quem falou essa parte da escrita. Então, na hora que nós colocamos na parede os cartazes que eles vivenciaram e construíram, eles se sentem uma “pessoa importante”! Diferente do método sintético, que o autor do livro não é ele! Não é só a professora, a dona do saber, lá na frente falando sem parar (Prof-Sol, 27/05/2010).

Entende-se que, basicamente, a Prof-Sol considera como pontos positivos, todas essas cinco fases que podem ser trabalhadas em qualquer etapa do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, nos meios populares ou nos meios favorecidos. Para Bressoux (2003, p. 36) “os professores eficazes ensinam em pequenas etapas, se assegurando, a cada vez, se o conteúdo foi bem compreendido pelo conjunto da sala de aula”. Esse ritmo permite prender a atenção dos alunos/as e aumentar melhores desempenhos.

Vale também ressaltar sua opinião sobre a Metodologia CLE e o que facilita e/ou dificulta o trabalho de leitura e escrita para quem “está ou não está” usando essa metodologia defendida pela liderança da gestão anterior (2001-2009) na EM “SB”:

- Aqui na rede de Contagem é só essa escola que trabalha com a Metodologia “CLE”. Olha! Ser “professor alfabetizador” exige que o professor se desdobre. É preciso trabalhar muito para ter um bom resultado! A diferença que eu percebo entre os dois é que o trabalho com a Metodologia “CLE” é mais “prazeroso para o aluno”, isso facilita porque ele vai vivendo e participando das etapas e com a cartilha, não! Então, o que eu acho que dificulta é que essa metodologia dá muito “trabalho para a professora” e por isso quem deve mexer com ela é só quem tem realmente prazer de trabalhar. “Fazer por fazer” e “fazer obrigada” não dá os mesmos resultados! Nesse ano, aqui, só a metade das professoras vão trabalhar com “CLE”, por nenhuma imposição da atual diretora, mas porque gostam, querem e acreditam no processo que os alunos passaram e tiveram um ótimo desenvolvimento: eu, a Prof-Nice, a Prof-Ica e a Prof-Lena (1), que participou muito do processo de fora, porque era gestora e via a paixão da gente. Agora ela está fazendo parte do processo de dentro da sala e tem muito interesse. As quatro turmas que estamos trabalhando estão com essa metodologia desde o primeiro ano que entraram aqui e tiveram um ótimo desenvolvimento. Entendeu? Então a gente não trabalha só a Metodologia “CLE”,

mas para nós, no início da alfabetização ela é um norte, até a criança chegar ao nível 4-Alfabético, ela orienta o nosso trabalho o tempo todo! Uma coisa não anula a outra: o “CLE” não anula a proposta do CEALE/UFMG, só completa! Você viu como é a participação deles em sala de aula? Nós já construímos juntos seis livros com essa turma. Estamos no sétimo livro agora do “Pinóquio”. Então eles passaram por todo o processo de construção da leitura e da escrita com coesão e coerência e têm o domínio da participação ativa e crítica do letramento (Prof-Sol, 27/05/2010).

As educadoras observadas acreditam que ambientes ricos em textos impressos podem desenvolver predisposições de ler e escrever para alguns grupos, porém desencantam e marginalizam crianças de outros grupos desfavorecidos que não têm esse capital cultural reproduzido no seu ambiente casa/comunidade. Nesse caso, as professoras precisam construir os saberes científicos e descobrir os saberes da cultura popular que os alunos trazem da família, para desenvolver o letramento de tais crianças, como investia a gestora (2001-2009) na orientação, acompanhamento e cobrança das práticas com a metodologia “CLE”. Para Sammons (2008, p. 367), “mesmo se os professores não acreditam que o sucesso seja possível, transmitir convicção que o desempenho pode ser melhorado pode ter efeito poderoso”.

Concorda-se com o pensamento de Sammons (2008) e também acreditamos que o trabalho escolar ganha sentido com o letramento da leitura e escrita em um ambiente de aprendizagem ordenado e atraente. Os casos aqui selecionados e as ações das professoras junto aos alunos/as configuram o conjunto de fatores, capazes de auxiliar na possível compreensão do efeito-professor levantado no corpo deste texto.

Deve-se destacar o que a Prof-Lena relata sobre a sua prática pedagógica e como trabalha para formação de leitores na Construção de Linguagens Essenciais – CLE, em um “ambiente de trabalho atraente” (Sammons, 2008, p. 359) na aplicação da metodologia:

- Eu trabalho aqui há dez anos. O que me trouxe para essa escola foi a necessidade de ter uma pessoa nessa escola, que ela era um Pólo, quando ela foi fundada. Eu era Vice-Diretora na EM “WP” e vim para coordenar a EM “SB” e de 2000 a 2009 eu fiquei auxiliando a Gestão da Escola. Hoje, eu tenho feito os alunos ficarem estimulados pela leitura, né. Então eu faço várias dinâmicas de leitura e escrita e eles nem percebem e falam: Ô professora não vamos estudar, não! Aí eu falo com eles: - Ô meu bem, nós já estamos estudando! Além de ser gostosa, essa dinâmica é coisa séria, ela já é o estudo! Mas eles não entendem muito bem esse meu trabalho com o letramento social. Eu continuo pensando que vale ler qualquer tipo e qualquer gênero de leitura, porque foi assim que eu me tornei leitora. Eu passo para eles até a leitura visual, a leitura do desenho. Eles não vêem só filme, eles lêem o desenho do Shrek, Ratatue... É ótimo! Depois de assistir eu falo com eles, que a gente vai fazer um “**Estudo do Filme**”. Então eu sento com eles informalmente e fazemos os comentários do filme ou do desenho. Às vezes eles ficam muito empolgados e fica

até difícil de controlar, porque cada um quer falar mais do que o outro, o que achou da atitude de determinados personagens, o que achou de tal cena, o que gostou mais, etc. É isso que eu faço com eles, uma leitura da imagem que eu venho trazendo para a produção da escrita no contexto que eles estão. Mas antes de escrever, eles falam “o que”, “para quem” e “quem” é o autor (Prof-Lena, 08/04/2010).

O que é interessante constatar é que, depois da leitura visual e antes da linguagem escrita, a Prof-Lena trabalha com a linguagem oral: o gênero a ser produzido, o locutor, o emissor e em que meio social o texto irá circular. Paulino *et al.* (2001, p. 30) encontraram evidências de que “não basta fazer circular os textos em sua diversidade na escola; é preciso também aparelhar os alunos para a sua recepção”. Para efetivar esse letramento da leitura e escrita do aluno/a, faz-se necessário analisar o suporte do texto em sua composição, observando o contexto de sua produção, espaço de circulação e consumo.

Do ponto de vista da Prof-Lena, o objetivo desse evento de letramento é promover a leitura com discussão sobre o papel dos filmes em nossa sociedade e a produção de textos sobre o tema debatido e lido em sala de aula com intertextualidade e consciência crítica.

Observou-se no campo, durante quarenta e cinco dias, essa prática de ler diferentes leituras na sala de aula da Prof-Lena, apontado por Sammons como o fator 3, ou seja, um ambiente de aprendizagem determinado em parte pelo clima em que os alunos trabalham em harmonia que “parecem ser uma atmosfera ordenada e um ambiente de trabalho atraente” (SAMMONS, 2008, p. 358).

Ressalte-se ainda, o ponto de vista da Prof-Lena, sobre o que facilita a formação do educador para executar a tarefa de formar leitores e escritores:

- Olha, o que facilita é que temos uma vasta diversidade de textos, de gêneros, em qualquer meio social! A gente ainda tem a facilidade com a Internet. Agora, a dificuldade é o preço dos livros, revistas, jornais e textos virtuais, porque uma internet não é barata, não é todo mundo que pode instalar. Isso quando tem o computador, né! Aqui, pouquíssimos têm. A alfabetização virtual não atende a todos os alunos e nem a nós professoras, que não sentimos eficientes para esse papel. Eu uso o computador, mas para aprender tenho de anotar passo a passo. Já o meu filho de 11 anos sabe tudo e faz tudo com a maior rapidez e até os meus alunos de 8 anos, na frente do computador, vão é me ensinar e não aprender. E quando dão uma Lanhouse para a comunidade, aqui na região do Confisco já tem, mas a criança não vai lá para procurar um texto ou pesquisar, ela vai lá para outra coisa, para se divertir ou comunicar no seu e-mail, Blog, Orkut, que também é outro tipo de texto (Prof-Lena, 08/04/2010).

Como se vê, vários são os tipos de textos e gêneros que movem os *pactos de leitura*, nos rituais cotidianos. Paulino *et al.* (2001, p.35) mostram que a escrita liga-se às leis sociais: “se sei ler, estou pronto também para me deixar seduzir pelo texto e pelos mundos que ele configura. Assim, como no pacto com o diabo, sedução e repressão se instalam no próprio processo de alfabetização e letramento”. A escola e a sociedade conferem ao cidadão o título de leitor, ao mesmo tempo, que lhe cobram leituras pertinentes, comportamentos e posturas.

Importa observar, na prática de sala de aula, qual o papel do professor na formação do leitor e do escritor não obediente à reprodução que, “instigado pelo que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso” (Paulino *et al.*, 2001, p. 29). Observa-se que há por parte das professoras uma preocupação em formar seus alunos leitores, estimulando e criando oportunidades diferentes de contato com o escrito e a leitura, que, conforme as conclusões dos estudos de Sammons (2008) “o estímulo da aprendizagem estava relacionada com o desempenho escolar dos alunos” (p. 359).

No ensino fundamental e nas séries iniciais, Mortimore *et al.* (2008) também indicaram “a necessidade de se criar um ambiente físico agradável, incluindo a exibição dos trabalhos dos alunos” (p. 359). Tais características se encontram presentes em vários cartazes de reescrita coletiva dos alunos/as, tanto nas imagens do Grande Livro da Turma do 3º ano do 1º Ciclo da Prof-Lena, quanto no 2º ano do 1º Ciclo da Prof-Sol turno da Tarde da EM “SB” (2010), como mostram os cartazes afixados na parede (FIG. 2), já apresentados anteriormente. Esse fator cria um clima e um ambiente propício ao “letramento dos alunos/as”.

Esse aspecto aparece também, quando a Prof-Lena descreve como exemplo, uma aula de leitura e escrita com a Metodologia CLE, que a pesquisadora teve a oportunidade de assistir:

- Privilegio nas aulas de leitura e escrita as várias formas de linguagens: visual, oral, escrita, tendo como foco o prazer e o afeto para atingir junto com os alunos o objetivo de ler e produzir escrita. Cito agora uma aula que poderia ser chamada de desdobramento da Metodologia “CLE”, cujo objetivo é levar o aluno a construir o conhecimento através de várias linguagens essenciais: simbólica, oral, escrita, pictórica, corporal, cinematográfica (Prof-Lena, 08/04/2010).

É pertinente ressaltar que a Prof-Lena desafia os alunos para a construção do registro do texto coletivo fiel à narrativa oral dos alunos, depois de afixar uma gravura no quadro: - “Vamos

fazer agora o Jogo da Imaginação. Vocês vão filmar, pedaço por pedaço, de cada quadro da imaginação toda. A partir da filmagem, vocês vão produzir uma história e eu vou escrevê-la para vocês. Eu vou ouvir um a um. Mário (16) o que você filmou?” Mário: - “A borboleta estava no jardim”. Michel critica: - “Não tem borboleta aí! Rrrsss”... Cada aluno/a ditou o que viu para a professora escriba que intervém: - “Você não viu, mas o Matheus viu, filmou e vamos registrar” (a pequena borboleta estava no escuro da grama e só quem leu bem a imagem visual deu conta de registrá-la).

O relato acima reporta às idéias de Kleiman (2002, p. 43) quando afirma que “uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor”. Neste caso observado notou-se que a leitura da imagem relaciona-se diretamente com o significado da produção do texto para os alunos:

- Após a organização do texto na linguagem formal, pensamos em todas as partes separadamente: início, meio e fim. Eu passo para a cartolina essas partes do texto coletivo, como folhas de um livro, para fazermos as atividades e trabalharmos outras linguagens, a dramatização do texto e a ilustração. O “livrão” é anexado na parede formando um mural. A partir disto, vamos estudar o texto e retirar dele elementos da gramática contextualizada, da ortografia, para comparar com outros textos (jornais, revistas, propagandas). Poderá sempre haver desdobramentos do tema, de acordo com a necessidade da turma (Prof-Lena, 08/04/2010).

Nessa turma observada, a Prof-Lena tem o poder de decidir as mensagens que merecem ser transmitidas para o contexto dos seus alunos, e o direito de impor a recepção dessas mensagens, como no caso acima. Nessa postura intertextual, a professora (1) envolve os alunos (8 anos) na leitura de diferentes textos sobre desdobramentos do tema, visando pôr em circulação, no ambiente escolar, textos de maior circulação nos meios populares, ou seja, com a intenção de trazer para o debate escolar as diferentes vozes<sup>42</sup>.

Descortinam-se aos nossos olhos os usos da escrita feitos pelos alunos que percebem a autoria, o destino, a utilidade e a “função do texto”:

- Eles copiam, quando o texto é coletivo e eu sou “escriba” da fala deles. Nós temos o “livrão”, eles escrevem o texto espontâneo e a gente fixa na parede, o relato deles. O resultado do que leram e escreveram fica também no seu próprio livro, que eles mesmos confeccionam e fazem a sua própria ilustração. Todos os textos têm um destino, quando escrevem carta, bilhete é para ser entregue a alguém, até ao colega

<sup>42</sup> Esse aspecto pode ser aprofundado em Bakhtin (1981).

de outra turma. Eu fiz outro dia uma dinâmica muito interessante, que era para descrever o colega e entregar o texto de um para o outro. Eles entenderam bem e gostaram muito! Eu sempre falo com eles que a Leitura e a Escrita é um presente divino, é um presente de Deus para abrir as portas para eles entrarem no mundo! O mundo de hoje está tão avançado, que a gente não sabe o que vai acontecer, mas se eles não forem leitores e escritores vão continuar sendo excluídos. Da própria Internet eles já estão sendo excluídos, porque não é para todos os alunos daqui essa aprendizagem pela Internet. Melhorou muito, a escola já tem alguns computadores, mas não adianta só ter um pouquinho, a aprendizagem é muito mais (Prof-Lena, 08/04/2010).

Os depoimentos acima reportam a exclusão dos meios populares no universo da cultura escrita e o trabalho da Prof-Lena é um mecanismo que tenta fazer o contrário, ou seja, incluir o uso do letramento nas práticas da sala de aula.

Como efeito, a prática mediadora da Prof-Lena revela a busca pela aquisição do “capital cultural e do capital lingüístico” pelos alunos. Parece ser a sua “intenção” de lhes dar posse da linguagem “legítima”<sup>43</sup> das classes dominantes. Sabe-se que os alunos pertencentes a esses meios chegam à escola em condições de usá-la, pois já a dominam em seu grupo social. Ao contrário, os alunos pertencentes aos meios populares, familiarizaram-se com uma outra linguagem, “não-legítima” e por isso fica difícil dominar a linguagem da escola, daí a importância desse trabalho.

Pode-se igualmente notar o mesmo efeito positivo da leitura e escrita nos alunos/as da Prof-Sol que relatou algumas atividades que despertam mais interesse nos alunos e produzem melhores resultados no processo de letramento:

- A “**Leitura no microfone**” eu acho interessante, porque nessa atividade eu não preciso pedir para aquele aluno ler. Eles oferecem para ler, até os tímidos com o tempo vão ganhando confiança. Na hora em que eles estão vendo que o colega está lendo e recebendo aplauso, ele se sente motivado e também oferece para ler. Você viu hoje, que eu não sigo uma ordem, eu deixo à vontade de querer ler. Eu acho que se eu ficar impondo ele vai ficar travado e não vai fazer uma leitura com prazer. Outra atividade que você já viu outro dia e que também desperta interesse é a “**Leitura Participativa**” coletiva. Por exemplo, eu leio “a onda veio” e eles começam a fazer o som e o movimento de nadar com as mãos e com os pés. Assim vai toda a história. Se eles estão participando é porque estão fazendo “o uso e a prática da leitura”. É o Letramento, né! (Prof-Sol, 27/05/2010).

A Prof-Sol, assim como a Prof-Lena demonstraram nas atividades de sala de aula, que o importante não é a leitura que se adquire na escola, mas os diversos modos de ler que aí se

---

<sup>43</sup> A palavra “legítima” é entendida aqui, com o uso do significado de Bourdieu: uma linguagem “não-legítima” é uma linguagem não reconhecida socialmente.

revelam nas práticas do letramento. Para as professoras pesquisadas relacionar as experiências da casa/comunidade com mediações didáticas de diversas leituras na sala de aula é fator para a eficácia do letramento. Entendemos que a troca de informações, entre escola/casa/comunidade traz dados sobre o capital lingüístico, cultural e social da criança nas práticas de letramento.

As observações nas duas salas de aula apontam diferentes “maneiras de ler” desenvolvidas pela Prof-Sol e pela Prof-Lena, que basicamente organizam suas aulas por níveis de aproveitamento dos alunos, sem ficarem presas unicamente à Metodologia “CLE” original, que foi importada. Pode-se perceber que as professoras da escola “SB” estão construindo interessantes adaptações para o uso do letramento da leitura e escrita em meios populares.

Essa atuação e prática das docentes no que tange ao letramento dos alunos/as baseia-se no “conhecimento prévio”, nas idéias que os alunos possuem a respeito dos assuntos, para tentar desenvolver os sentidos da “leitura crítica”. Nessa fase, os pontos de vista dos alunos eram valorizados pelas professoras, após o que elas apresentavam um “contraponto” à discussão inicial, para o confronto entre as idéias trazidas dos meios desfavorecidos, preparando os alunos para a próxima fase de evolução da escrita. A Prof-Sol narra com emoção o avanço no aproveitamento dos alunos, durante o período que trabalha na EM “SB”:

- Mudou demais o aproveitamento social dos alunos! Quando alguém escreve uma palavra errada no quadro, eles falam sem ofender, mas para ajudar o colega. O que mudou muito foi a leitura crítica e a interpretação crítica, como você viu hoje, na hora da reescrita no quadro. A Eduarda disse que a história estava confusa, para quem não tinha lido o livro todo do Pinóquio, como eles. E a Tainá percebeu que faltava a explicação do castigo de qual foi a desobediência dele. Eles estão sabendo “porque e para que” estão aqui na escola e essa é a nossa função (Prof-Sol, 27/05/2010).

Desse ponto de vista, a Prof-Sol afirma que, como é o 3º ano que os alunos estão com a Metodologia “CLE”, eles já construíram a competência de fazer antecipações e perceber a coerência do texto todo. Tal consideração remete-nos também as ideias de Batista (2005) sobre leitura e letramentos que supõe:

uma condição de felicidade do texto e de seus efeitos, que, em maior ou menor grau, aquele que escreve e aquele que lê compartilhem um conjunto de referências e que as formas de apropriação pressupostas e desejadas pelo escritor coincidam com as formas efetivas de apropriação de que os leitores lançam mão (BATISTA, 2005, p. 23).

Uma distinção dessa metodologia CLE com outra foi colocada em evidência pela Prof-Sol, que relata a diferença da prática de alfabetização fora da EM “SB” e faz uma relação entre as duas experiências:

- Particpei desde o início da implantação da Metodologia “CLE”. Eu também já trabalhei em uma escola que era o tradicional **Método Sintético** e não aconteceu essa leitura crítica que você viu com os nossos alunos. A diferença é que era uma leitura forçada, carregada de partes de sons, pausada, artificial. Depois que eu comecei a trabalhar aqui, eu vi como é diferente trabalhar com a idéia do texto todo para as partes, sem artificialismo da pronúncia, do jeito natural como se fala. É muito melhor também a produção de textos, porque eles escrevem as suas idéias e não aquele texto pobre só com as “famílias silábicas” que eu ensinava (Prof-Sol, 27/05/2010).

Um dos aportes fundamentais das práticas de alfabetização que foram aqui relatadas pela Prof-Sol é justamente o de ter mostrado a grande variedade com que aparecem esses diversos elementos de eficácia de uma escola para outra:

- Ao contrário, aqui nessa escola trabalhamos com linguagens essenciais para o contexto popular e um episódio que eu gosto de lembrar foi há três anos. Estávamos trabalhando com a Metodologia “CLE”, construímos um livro e os meninos foram representar a encenação do teatro “A Princesa e o Sapo”, aqui no pátio da escola. Nós fizemos um teatro do livro, o casamento da Princesa e do Sapo e no final uma recepção para os convidados das famílias. Uma festa igual de casamento com convite que os meninos fizeram, com música e tudo mais. Foi lindo! Tinha um pequeno grupinho que não sabia ler direito, mas de tanto incentivarmos o trabalho com o livro, eles acabaram lendo. Em qualquer lugar, dentro ou fora da escola, onde viam algum trecho do livro eles davam conta de ler (Prof-Sol, 27/05/2010).

No relato “onde viam algum trecho do livro eles davam conta de ler”, vale ressaltar o ambiente de ensino estruturado e a crença da educadora na “Metodologia” utilizada para tentar conseguir a eficácia na alfabetização.

#### **4.3 Organização orientada à aprendizagem: investimento na formação continuada**

Não se pode desconsiderar a orientação e o acompanhamento exercido pela gestão (2001-2009) sobre as práticas de leitura e escrita implementadas pelas docentes nas salas de aula da escola EM “SB”, num permanente exercício de tentar levar aos alunos desfavorecidos economicamente e socialmente a chance de alcançar sucesso na escola e, conseqüentemente,

na vida. Pode-se ousar inferir que nessa vontade de fazer o trabalho “dar certo”, parece que a intenção da gestora não é “vigiar” ou induzir expectativas particulares na condução das práticas, mas estudar aquelas que as professoras constroem no cotidiano, orientar e estimar os seus efeitos.

Há propósitos de investimento e reconhecimento sobre a importância da atualização e boa formação das professoras.

Sem tempo, correndo de uma escola para outra para fazer o seu salário, ele trabalha com o que ele “acha” que está bom ou adota um livro didático. Nos países desenvolvidos os professores recebem boa orientação, mas são obrigados a se atualizarem e dar conta do que eles fazem na sala de aula. Enquanto não houver investimento na “**formação do professor**”, na “**orientação e acompanhamento**” e no “**prestar contas**” do que ele faz na sala de aula, não adianta investir na estrutura física, não! A **eficácia** vem de professores bem formados e de uma escola bem estruturada, onde o professor sabe “o que”, o “como” e o “porque” vai fazer determinada atividade (Salomé, 04/08/2010).

A discussão sobre a formação de docentes para atuar nas séries iniciais, situa-se no que Kleiman (2001) chamou de “debate público sobre o letramento da professora” (p. 41). Segundo a autora, a representação social mais comum da professora alfabetizadora é a de uma pessoa com sérias falhas nas suas capacidades de ler e escrever: não gosta de ler, comete erros básicos de concordância e ortografia, não sabe escolher um bom material didático e é incapaz de escrever um texto em prosa coerente. Ao contrário, do que aponta algumas dessas pesquisas, as professoras observadas da escola “SB” possuem uma prática de leitura pessoal e fazem uso constante em sua formação continuada de leituras que dão subsídios para a sua prática de professora alfabetizadora.

Por esse fator, o treinamento de pessoal parece atender, também, as capacidades de ler e escrever das professoras observadas. O relato de uma das professoras mostra sua familiaridade com a literatura, quando revela: “sinceramente, eu gosto de ler tudo. Eu fico curiosa e quero ler até o fim. Eu gosto até de ler textos técnicos, pedagógicos, de psicologia etc. Não sou usuária de Biblioteca. Sou usuária de Livraria, gosto mais de ter os livros na mão” (Prof-Lena). De acordo com os estudos de Kleiman (2001), pode-se considerar que essa alfabetizadora apresenta características de uma prática que se aproxima do que a autora denomina de “letramento adequado da professora”, para exercer a sua profissão de professora na função de alfabetizadora.

Descrições de escolas eficazes citam como uma de suas características mais importantes o “treinamento de pessoal na própria escola” como ressaltam Reynolds e Teddlie (2008, p. 311). Provavelmente, muitos dos problemas do “letramento da professora” são advindos da formação inicial, pois constatamos entre alunos/as do Curso de Pedagogia problemas similares, e neste aspecto, investir em formação continuada faz a diferença, como relata a gestora:

- Nós tínhamos uma dispensa quinzenal para estudo na escola, tínhamos capacitação “CLE” aos sábados e tínhamos também os professores diferenciadores que assumiam as turmas para discutirmos os erros e acertos da escola. Aqui em Contagem todo professor é detentor de um diploma de Curso Superior, mas ser capacitado no seu dia a dia é diferente de ser habilitado. Nós precisamos atualizar sempre, pesquisar e estudar as contribuições da sociologia, da antropologia, da filosofia, da psicologia, da lingüística e até da psicanálise, para conhecer e entender o ser humano que está aí. Este ser humano aprende de formas diferentes, em tempos e espaços diferentes. E precisamos aprender a lidar com isso na prática! As universidades têm de pesquisar, **ouvir as práticas**, para buscar na teoria, porque essas práticas **foram ou não eficazes** e repensá-las (Salomé, 04/08/2010).

Isto, entretanto, explica como, parece que na escola “SB” a formação das professoras, até 2009, era proposta na situação de estudo na escola aos sábados. A perspectiva de treinamento de pessoal na escola orientado para a prática “CLE” adotada na escola “SB” também são identificadas nas características de Levine e Lezotte (1990) e nos fatores de Sammons, Hillman e Mortimore (1995), citados por Reinolds e Teddlie (2008, p. 311) nos processos da eficácia escolar.

Reinolds e Teddlie (2008) afirmam, que “apresentações únicas feitas por consultores de fora da escola que são usados como ‘especialistas’ (contratados especialmente para resolver problemas complexos), provavelmente serão contraproducentes” (p. 323). Naturalmente, é importante uma sincronia entre as prioridades de desenvolvimento escolar, o monitoramento, a colaboração, a criação de uma cultura de equipe que envolva a aprendizagem mútua e as atividades de treinamento baseadas na própria escola.

De uma forma geral, as professoras relataram ter um ambiente positivo na formação em serviço com revisões da organização orientada à aprendizagem. A Prof-Sol conta sobre a sua Formação Continuada e a sua experiência de multiplicadora da Metodologia CLE:

- Nós tínhamos Formação Continuada todos os sábados ficávamos aqui de 7h 30 até às 11h 30. Para mim era uma exigência da rede municipal, eu não sabia que a Formação Continuada “CLE” era só dessa Escola. Quando eu fui nomeada fiz esse

trabalho em outra escola, em Nova Contagem, um bairro bem distante de Contagem. Aí eu fui trabalhar com os meus alunos e os outros professores vendo o bom resultado me pediram para explicar e dar algumas orientações. Não aos sábados, nas dispensas pedagógicas eu fui multiplicando o “CLE” para elas. O primeiro livro que fizemos foi o da “Galinha Ruiva”. Na fase da “Encenação” fizemos o bolo da Galinha Ruiva para todos os alunos. Foi um sucesso! Nossa! A aceitação foi tanta que toda a escola participou! – E por que a “CLE” parou nessa escola também? - Parou porque eu saí de lá e voltei pra cá. Precisa sempre de uma pessoa para estar encabeçando esse trabalho “CLE”. Fui eu que orientei lá e a Salomé aqui (Prof-Sol, 20/05/2010).

Bressoux (2003) também defende um ensino dirigido como um dos fatores do efeito-professor. “Os professores eficazes insistem fortemente sobre os pontos importantes da lição e não hesitam a recorrer a certa redundância de informações quando eles as julgam importantes” (p. 36). Nesse sentido, ideias interessantes têm sido discutidas pela Salomé, em suas reflexões sobre o treinamento de pessoal orientado para a fundamentação teórica e para a prática pedagógica na escola:

- Olha! Eu sempre gostei de alfabetização e comecei a trabalhar na zona rural. Comecei a trabalhar com **Helena Antippof**, que foi minha professora e falava: “o princípio da equidade não é dar mais a todo mundo, é dar mais a quem menos tem”. Fiz valer esse princípio dessa grande psicóloga na escola “SB” que cuidava de dar todo o material necessário à prática do letramento para os alunos que não tinham em casa: diferentes gêneros textuais de revistas, jornais, livros, poesias, folhetos, etc. Vários autores marcaram a minha formação. **Cagliari** veio aqui em Contagem muitas vezes(...) em suas palestras dá muitas pistas para alfabetizar. Eu aprendi muito com o Milton **Nascimento** da UFMG que trabalhava com o **Daniel Alvarenga**. Ele trabalhava conosco as questões teóricas da escrita e da ortografia e a prática de oficinas para a gente montar com as professoras nas escolas. Li muito a Ana **Teberosky**, a Telma **Weiss**, Emília **Ferreiro**, “Língua e Liberdade” de Pedro **Luft**, além dos clássicos como **Piaget**, **Vigotsky**, **Wallon**, e muitos outros. Eu tive a oportunidade de ler muito, porque trabalhava com capacitação das professoras na DRE-MG (hoje SRE-MG) e depois com formação continuada das professoras não só de Contagem, do Nordeste, do Sul, do Norte e várias cidades de Minas Gerais (Salomé, 04/08/2010).

A base teórica que a professora Helena Antippof entre outros, deixou em sua aluna Salomé reflete-se na consciência da equidade, entendida por Bressoux (2003) como a capacidade de reduzir as diferenças iniciais entre alunos, o que leva a uma relação com a eficácia pedagógica que diz respeito à “capacidade de fazer progredir os alunos fracos, mais sensíveis à qualidade de ensino que os alunos fortes” (p. 66). Há ainda que pontuar o relato da Prof-Lena sobre o efeito da formação sobre a organização das práticas adotadas no interior da escola:

- A formação continuada dos profissionais na EM “SB” com a Metodologia “CLE” foi ao longo de quatro (4) anos. Essa formação foi um novo caminho metodológico para nós e todas as professoras que chegam à escola entram em contato com o “CLE”, através da gestão da escola ou das próprias colegas de trabalho.

Descobrimos uma maneira mais aberta de ensinar/aprender para alfabetizar letrando.  
(Prof-Lena, 15/04/2010).

Nesse sentido, Franco, Soares e Alves (2003), autores que discutem alguns saberes da experiência e saberes da ação pedagógica, permitiram-nos uma visão ampliada da origem do repertório de saberes dos professores. Esta noção de formação para além da formação inicial incluindo, portanto, as interações das professoras em seu ambiente profissional de trabalho sublinhando a relevância da escola como instância de formação continuada de professores, como é o caso da escola “SB”. Esse pensamento também tem base em estudo brasileiro de Mello (1994):

O domínio do conteúdo pelo professor (formação, experiência, capacitação continuada, acompanhamento, supervisão) e o método de ensino (resultado de conhecimento, capacitação, condições de trabalho, assistência técnica e esforço – competência e compromisso político) são dois fatores centrais na oferta de escolas consideradas eficazes (MELLO, 1994, p. 13).

Vale também expor a “Rede de Trocas” relatada pela alfabetizadora Prof-Jana, atual vice-diretora da escola:

- Eu já passei essa experiência “CLE” para muitas professoras novatas que chegaram em nossa escola. Nós sempre tivemos aqui a “Rede de Trocas”, uma professora passando para a outra a sua experiência, mas não era só com a Metodologia “CLE”, era qualquer assunto de uma disciplina. Aqui, de manhã, tem professora que faz a “Rede de Trocas” com o trabalho do “CLE”! (Vice-Diretora, Prof-Jana, 06/05/2010).

Vê-se que a formação continuada da professora está imbricada com a presença crescente de planejamento de suas decisões metodológicas em sala de aula. No debate público sobre o letramento da professora, Kleiman (2001) ressalta que um dos aspectos mais importantes do discurso didático é o que tem como finalidade principal:

atender os objetivos específicos do seu plano de trabalho, é o grau de coerência que ela consegue entre seus objetivos de ensino e sua fala quando define, explica, exemplifica, descreve, procurando alcançar esses objetivos e ajudar os alunos a construir seus conhecimentos (KLEIMAN, 2001, p. 52).

Por essas razões, a autora considera a coerência entre o planejamento e características da oralidade letrada necessárias para ser bem-sucedida na atividade didática. A experiência revela nos depoimentos das educadoras, que para se conseguir uma escola eficaz torna-se preciso articular “projetos de autoformação da professora alfabetizadora” (2001, p. 50)

recorrentes da necessidade de que examinassem suas concepções acerca da leitura e escrita, pois suas práticas de letramento têm repercussões na eficácia da aprendizagem dos alunos de meios populares.

Os resultados da pesquisa de Silva (2009) revelam que a formação das professoras como leitoras é o “conjunto de situações, de saberes e experiências: das primeiras vivências na família, na escola, nos cursos de capacitação, da formação no nível de graduação ou pós-graduação e na vida social” (p. 216). Ainda nessa direção, Kleiman (2001) também acredita que as leituras do professor são indispensáveis para a constituição da profissão docente, “pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional” (p.119).

Ao contrário da grande maioria dos professores-leitores em situação “precária”, as práticas de leitura da Prof-Sol revelam uma preocupação com a sua formação e aperfeiçoamento de sua prática, transferida aos seus alunos, provenientes dos meios populares, “efeito” que poderá se perpetuar, conforme se vê em seu relato:

- Hoje, a gente tem de fazer leitura técnica de formação com livros pedagógicos. Estou lendo agora “Quem ama educa” do Psiquiatra e Professor Içami Tiba. Ele trata tanto da relação da família com o filho, quanto do professor com o aluno. Dentre os clássicos como Piaget, Vygotsky, Wallon, gosto de todos, não tenho preferência por um só, porque todos contemplam alguma coisa que estamos procurando encontrar (Prof-Sol, 20/05/2010).

Ao que tudo indica a Prof-Sol e a Prof-Lena têm o mesmo olhar sobre as leituras docente considerado na pesquisa de Silva (2009) “as professoras tenderiam a se apropriar das informações que lhe são oferecidas em seus percursos formativos, a partir de seus interesses e dos saberes da prática, com o intuito de implementar as suas ações” (p. 214). No que tange ao mundo das leituras pessoais diz uma das professoras:

- Olha! Eu mesma me encantei pelo mundo da leitura. Eu mesma me encantei! Eu tinha “sede de leitura” e vivia pedindo livros emprestados para os vizinhos e eles me emprestavam qualquer livro e eu pegava e lia. Às vezes não era para a minha idade, mas eu lia Hermógenes, aos 12-13 anos, eu lia “O Alienígena” de Machado de Assis, lia Mário Quintana e outros que eu não estou lembrando agora... Eu ia lendo aleatório tudo que caía na minha mão. Tinha livro que eu achava que não ia dar conta, mas eu continuava lendo assim mesmo e ao longo da leitura eu entendia aquele livro e gostava. Então eu passei a usar essa prática, mesmo o livro não sendo prazeroso inicialmente, eu leio até o fim. Aonde eu achava livros eu pegava. Adorava ler Seleções! Para mim não tinha coisa melhor! Lia tudo que eu via! Antigamente tinha aquela revista Capricho, lia também quadrinhos, livros de

poesias, romance Romeu e Julieta, lia tudo! Na época eu não percebia, mas hoje vejo que eu já fazia uma leitura crítica, tinha um campo de entendimento melhor e mais vasto do que os outros adolescentes, colegas da minha idade (Prof-Lena, 04/04/2010).

A Prof-Lena ainda relata as suas experiências de diferentes leituras no seu percurso de formação como leitora:

- Eu não tenho na memória a lembrança de alguém ter lido para mim. Agora, eu é que lia para as pessoas. De verdade, a minha situação é um pouco atípica, porque eu fui uma criança que até seis anos era órfã só de pai e aos seis anos a minha mãe também faleceu e eu fiquei órfã de pai e mãe. Dessa época para cá, eu fui criada por vários tios. Eu fui para casa de uma tia que não teve condições de ficar comigo. De lá eu fui para a casa de outra tia, à medida que as filhas iam casando elas iam me levando. Nessas idas para a casa dos tios, eles deixavam os meus primos menores para eu tomar conta deles. Então, eu brincava muito de casinha, de aulinha com eles. Mesmo com a minha pouca idade eu sentava com eles, eu lia, eu escrevia com caco de telha no chão. Eu me lembro é que eu li para muitas crianças! Não tinha livros nessas casas dos meus tios. Depois, eu fiz um ano de Exame de Admissão, para entrar no Ginásio Nessa época a Escola começou a por livros na minha mão e eu comecei a me interessar por livros. Aos doze anos eu fui para a casa de uma tia minha e lá era casa de professor. O marido dela era engenheiro e professor. Lá eu tive contato com livros e com a literatura e foi isso que me influenciou a ser leitora (Prof-Lena, 04/04/2010).

No que concerne às práticas de letramento docente, a Prof-Lena confirma ser usuária de outras linguagens essenciais do conhecimento de mundo, como propõe o letramento dos alunos/as com a Metodologia CLE:

- Não sou usuária de Biblioteca. Sou mais usuária de Livraria, gosto mais de comprar livros, de tê-los na mão. Sou usuária de Cinema também. Gosto de assistir e comentar filmes com a família e com as amigas. Teatro também eu vou. Vou e ainda levo o meu marido. Às vezes ele não quer, mas vamos assim mesmo! Musical eu fui só em dois. Fui à ópera que teve aqui “Aída”. Eu adoro ópera! Viajo muito no Brasil, Rio de Janeiro, São Paulo e várias praias. Já fui para fora também: Paraguai/Assunção, Cuba, Venezuela. Gosto de viajar para conhecer outras linguagens e outras culturas para passar para os meus alunos (Prof-Lena, 04/04/2010).

Enfim, há elementos próprios da condição do letramento docente que revelam com bastante clareza que a professora teve e tem em seu percurso uma formação adquirida de forma processual desde a infância, na escola e em outros ambientes e contextos nos quais se vivem e experimentam o contato com diferentes práticas culturais. Seu relato mostra que a mesma vive inserida em um rico universo de práticas culturais o que contribui para o alargamento de seu capital cultural, o que certamente vai interferir em seu fazer diário na docência.

#### 4.4 Igualdade de oportunidades educacionais: crença em que “qualquer criança aprende”

No estudo “Igualdade de Oportunidades Educacionais” conhecido como Relatório de Coleman (1966) indicou que os efeitos da escola “decorrem principalmente das práticas do professor – os alunos aprendem mais com professores que têm altas expectativas e com os que preparam cuidadosamente suas aulas” (p. 262). Essa literatura sugeriu que a composição do alunado colocado em contato com “o outro” da escola afeta o seu desempenho escolar.

Deve-se ressaltar que os alunos aqui pesquisados, buscam atingir uma desenvoltura com a linguagem oral e escrita para se sobressaírem no âmbito da escola “SB”, como relata a Prof-Sol. Interessante comentar que as práticas sociais de leitura e escrita foram valorizadas por um mutirão de professoras de apoio, por meio de um concurso de poesias, promovido pela bibliotecária:

- Eu até achei muito interessante um aluno, que ainda não estava alfabético, não tinha entendido bem a relação letra-som, mas ele queria ler, porque queria a premiação do “Concurso de Poesias” que a Bibliotecária faz. Muita gente o ajudou, nós fizemos um mutirão de intervenções e ele conseguiu ler o poema no dia! Então, a diferença é que na minha época, a gente era punida se não desse conta. Agora, se o aluno não der conta ele vai ser trabalhado com várias professoras diferentes, até dar conta! (Prof-Sol, 27/05/2010).

Quando Salomé relata o esforço da escola pela aprendizagem do “aluno que é diferente”, fica explícito o empenho da escola em não desistir de nenhum aluno:

- A metodologia “CLE” tem alguns pressupostos. Nós partimos do pressuposto básico que “**todo ser humano aprende**” e que o professor precisa se responsabilizar não pelo desenvolvimento de uma metodologia apenas, mas pela aprendizagem da linguagem global do aluno. Isso demanda um esforço muito maior do professor, ao ver o aluno como um ser humano que fala e pensa, que é diferente, que tem limites, mas tem possibilidades de aprender e crescer, ao ser colocado em contato com “**o outro**”. Essa consciência humana trouxe uma responsabilidade e um empenho muito maior das nossas professoras, em planejar outras intervenções e “não desistir” de nenhum aluno (Salomé, 04/08/2010).

Diante da crença de que “qualquer criança aprende”, pode-se confirmar o papel da escola e dos seus professores defendido por Bressoux (2003):

Sendo as expectativas menos elevadas nas famílias, a escola precisa de uma ruptura com o meio e de agir constantemente, para criar um clima centrado nas aprendizagens, com expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos (BRESSOUX 2003, p. 59).

Ao contrário, nas escolas favorecidas, a direção e professores não precisam da mesma energia, porque o meio familiar já traz elevadas expectativas de vida para o filho/a, o que não é o caso desse estudo:

- Posso contar um dos casos dos efeitos da EM “SB”, que marcou muito o acerto do nosso trabalho. Tínhamos uma aluna que tinha um grande desenvolvimento na linguagem oral, mas tinha muita dificuldade tremenda na escrita. No final do 1º Ciclo nós tivemos discussões calorosas no Conselho de Classe, porque algumas professoras diziam que ela não tinha a menor condição de ir para o 2º Ciclo, mas nós chegamos à conclusão de que ela deveria ir. No ano seguinte, planejamos para essa menina ser a repórter da “Rádio Escola”, para dar os informes, as notícias internas da escola “SB” na entrada do turno com o microfone. Como tinha dificuldade, nós pedíamos a ela para escrever a notícia mais importante, porque isso tinha significado para ela. Essa menina foi destaque no concurso de leitura e escrita no ano seguinte. Ela pesquisava a notícia, escrevia e falava. Se a escola não tivesse dado a oportunidade para ela desenvolver a escrita de outra forma, talvez hoje ela tivesse uma auto-estima baixa, e conseqüentemente, não seria uma aluna de sucesso escolar. A EM “SB” sempre ganhava concursos municipais de poesias, frases, produção de textos, etc (Salomé, 18/08/2010).

Na hora do intervalo, a Prof-Lena relatou o caso da Lorena (8 anos), uma aluna que não conseguia avançar na leitura no turno da manhã e ela optou pela “tutoria adotada na escola”. Quando ela a recebeu e foi logo dizendo: “- Lorena, você estava de manhã e eu pedi a diretora para ficar com você. Eu aposto que vai aprender e eu não vou desistir de você!” (Prof-Lena). Essa constatação otimista mostra não só o efeito “a escola faz diferença”, mas também “o professor faz diferença”, quando dá igualdade de oportunidades aos alunos/as.

Lorena só apresentou avanço na leitura, quando teve oportunidade de entender o que todo alfabetizando precisa saber, as cinco “capacidades necessárias para a alfabetização” apontadas por Lemle (2001): “a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita” (p. 13-15), um valor que merece voltar à moda, sem chegar ao exagero do “treino” sem sentido. Vale relatar uma bela surpresa, observada e registrada no Diário de Campo, na sala da Prof-Lena:

- Lorena, você sabe que você veio para a minha sala, porque foi desejada, como já conversamos muito. (Até ontem a Lorena não sabia ler. A professora disse que ela veio da manhã e não estava entendendo como se lê, mas nesse momento...).

- Lorena, então leia essa palavra para mim: **- los o oS... (Só o sol)**

Nesse momento a professora percebeu que a Lorena estava lendo da direita para a esquerda e fez a intervenção imediata:

- Meu amor, experimenta ler olhando de cá para lá (Gesto da esquerda para a direita).
- Leia o som dessa letra [s] primeiro: – **Só o sol...**
- (Nesse momento Lorena deu um grito e disse)
- “Gente, eu já sei ler! Que legal! (risos) Vou falar pra minha vó” (Lorena, 15/04/2010).

Lorena continuou lendo até o fim do texto, obviamente com a ajuda da Pro-Lena e, ao final todos da sala bateram palmas para ela. Quem já se preocupou com as capacidades essenciais para ensinar alguém a ler e escrever, naturalmente, teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz, como a pesquisadora e a professora puderam constatar com a Lorena, que nesse momento deu um verdadeiro estalo e entendeu que a posição da leitura não é natural, depende da convenção social de cada país.

Segundo Lemle (2001), o professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras. Assim, a palavra [sol] começa com o som da letra [s] e não da letra [l]. Observou-se que as professoras de escolas de meios populares menos privilegiados, quando querem investir na intervenção didática para construir as capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização, podem suprir a lacuna da falta da criança ser observada em outro tempo e espaço e podem ajudar suas crianças a se aproximarem em pé de igualdade com as outras. Depois de todo o trabalho com essas capacidades básicas da alfabetização, podemos ter uma criança desejosa de aprender a ler e escrever, como a Lorena, que está cada dia melhor na sala de aula.

Esse episódio parece ir ao encontro dos estudos de Sammons (2008), quando diz que “escolas eficazes são organizações que aprendem, com professores e administradores experientes continuando a ser aprendizes” (p. 375), mantendo-se a par dos avanços na compreensão de práticas eficazes para “qualquer criança aprender”.

Ao analisar o efeito-professor vale apontar que nas práticas da EM “SB”: respeita-se o tempo e a forma de assimilação de cada criança. As professoras fazem mediações didáticas em diferentes momentos, pois acreditam que cada criança tem sua bagagem de esquemas interpretativos culturais em processo de maturação ou “Zonas de Desenvolvimento Imediato –

ZDI”, segundo a concepção vigotskyana, a qual foi estudada na capacitação dos professores e na metodologia CLE:

[...] no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2000, p. XI).

Para Vigotski, um dos teóricos estudados pelas professoras da escola “SB”, a educação possui um caráter dinâmico de mediação não somente ao que já foi atingido pelo desenvolvimento, mas também daquilo que está em processo de maturação ou *Zonas de Desenvolvimento Imediato – ZDI*, uma presentificação do futuro nas funções ativadas, durante o próprio processo de aprendizagem. Vigotsky define como zona de desenvolvimento proximal - ZDP (ou imediato – ZDI):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Pode-se apontar na análise dos dados, uma relação da teoria de vygotskyana aplicada na prática pedagógica, no esforço da eficácia das professoras da escola “SB”, conforme relata a Prof-Sol:

- Teórico específico da Metodologia “CLE” eu não conheço. Nós estudávamos muito a linguagem social de VYGOTSKY, o próprio PIAGET, todos os autores que trabalhavam com uma construção mais coletiva. O Vygotsky é muito utilizado atualmente em nossa escola, porque trabalha com os níveis de aproximação da aprendizagem e trabalha com turmas heterogêneas: um aluno auxiliando o outro, não enfoca o critério de série, mas o nível de aproximação da aprendizagem em grupo, onde estão baseadas as “Turmas Flexíveis” da escola (Prof-Sol, 06/05/2010).

Para falar dessas experiências de aprendizagem com colaboração reportamos novamente Alves e Ribeiro (2007), autoras do livro Metodologia CLE no Brasil, que afirmam:

O acesso às contribuições das diferentes ciências para o campo da educação, ou seja, a psicogenética, a linguística, a sociolinguística e outras, possibilitaram que as discussões sobre alfabetização ganhassem um novo enfoque mudando o eixo de *como se ensina* para *como se aprende*. Dessa forma, o centro das investigações deixou de ser o método e passou a ser o processo de desenvolvimento do(a) aluno(a), suas aprendizagens e as possibilidades de intervenção do(a) professor(a) no processo (RIBEIRO e ALVES, 2007, p. 18).

Cabe aqui, o diálogo da teoria vigotskiana (2000) no relato da Prof-Sol, “eu trabalho de uma forma e o aluno comigo pode não dar conta de entender. Mas, com outra professora que trabalha de um jeito diferente, ele poderá ter mais afinidade e mais facilidade nos grandes grupos de nível mais próximo do seu desenvolvimento”. Encontramos marcas discursivas que indicam que nas práticas pedagógicas da EM “SB”, a intervenção nas possíveis dificuldades é feita no momento “imediató” em que o “erro” não se fixou com o objetivo de evitar que os conflitos cognitivos se transformem em reais “dificuldades de aprendizagem” dos alunos ou em mitos contemporâneos da escola.

Acredita-se na revisão permanente dessas teorias sócio-interacionistas e nas relações sociais que impõem novas formas nas práticas pedagógicas, como as observadas no Projeto Local CLE, que dependem da cultura e da compreensão dos processos que constituem o sujeito em um determinado momento histórico.

Com algumas diferenças de opinião, a Prof-Jana, atual vice-diretora, também expôs como as professoras da escola “SB” fazem um trabalho diferenciado para atender aos alunos de diferentes formas, naquele tempo imediato:

- A “Turma Flexível” é o momento em que a professora faz um trabalho diferenciado. Nesse momento a professora regente de sala pega outros alunos de outras turmas. É feito um agrupamento desses alunos por aproximação do nível de aprendizagem e cada professora desenvolve um trabalho de intervenção pedagógica com aqueles alunos, ali naquele determinado tempo. Esse trabalho com a “Turma Flexível” é feito uma vez por semana. Os alunos são retirados e agrupados em cada sala por “Nível de Aprendizagem”. Podemos dizer que esse é o único momento, em que a turma é trabalhada de uma maneira homogênea (Prof-Jana, 06/05/2010).

Na explicação da Prof-Sol podemos perceber como funcionam os grupos de alunos, para se efetivar a “aprendizagem em colaboração” com os pares:

- Nas reuniões de final de ano perguntávamos a cada colega professora: - Você quer trabalhar com qual grande grupo de intervenção? Nada era imposto e nunca tivemos problema de escolha. Assim, uma vez por semana (5ª feira) trabalhamos uma hora com essas turmas, para fazer as mediações nos níveis de leitura e escrita que ainda não foram atingidos. No início a gente fazia a chamada, agora não precisa mais. A entrada nossa é coletiva e cada dia uma professora é responsável pela entrada. Eles têm contato com todas as professoras. É uma felicidade esse dia! Os meninos já sabem para onde têm que ir (Prof-Sol, 27/05/2010).

- E se o aluno não avançou nos “**Grandes Grupos**” tem outra chance de mediação?

- Aí, no 2º ano do 1º Ciclo fizemos um diagnóstico das dificuldades específicas e o aluno vai ser atendido nos “Pequenos Grupos”, de três a cinco alunos, com as Professoras de Apoio: Prof-Rose, Prof-Jack e Prof-Fabi. Elas trabalham fazendo as Intervenções Pedagógicas com Jogos de Alfabetização e Letramento: caça-palavras, bingo, cruzadinhas, etc. Na minha turma são 26 alunos e só cinco estão nos “Pequenos Grupos” (Prof-Sol, 27/05/2010).

- E se o aluno não avançou nos “**Pequenos Grupos**” tem mais chance de mediação?

- Ainda não desistimos!... A gente passa essa informação para o Núcleo da Secretaria de Contagem - SEDUC e eles vêm fazer o encaminhamento para o pessoal da Inclusão, tem o Psicólogo, o Psicopedagogo e outros (Prof-Sol, 27/05/2010).

Deve-se destacar que as expectativas elevadas de “*não desistir de nenhum aluno/a*” são características da cultura de respeito ao “tempo e a forma” de aprender de cada criança da escola “SB”. Para Bressoux (2003, p. 57), “a escola aparece então como um lugar onde reina uma certa homogeneidade de percepções, de representações” das professoras em suas práticas metodológicas de incentivo aos alunos/as.

#### **4.5 Incentivo positivo: crença na auto-estima e afetividade**

Para Sammons (2008), o Fator 7: incentivo positivo é um elemento importante da educação eficaz, seja em termos de feedback ou de padrões de disciplina clara e justa. Uma série de estudos de Sammons (2008, p. 369) demonstraram que “punições formais ou são ineficazes ou possuem efeitos adversos”. De fato, o estudo britânico feito por Rutter *et al.* (2008) mostrou que o elogio e a valorização teve uma associação e um feedback positivo com o comportamento do aluno, mas que prêmios pelo trabalho, em termos de recompensas tiveram pouca relação com qualquer resultado. As pesquisas (2008) mostram que “o elogio e outros incentivos devem ser dados para respostas corretas e progresso em relação ao desempenho passado, mas seu uso deve ser comedido e não pode ser sem merecimento ou ao acaso” (p. 370).

Também para Bressoux (2003) o elogio deve ser analisado em função do contexto no qual ele acontece e como é mediado pelo professor. Para o autor, a eficácia dos elogios enquanto reforço depende de três fatores: a) sua “ocorrência” tem efeito positivo se seguida de um comportamento desejável ou uma resposta exata; b) sua “frequência” só exerce efeito se eles não são muito frequentes; c) sua “qualidade” deve conduzir o aluno a atribuir sua ocorrência entre suas capacidades pessoais e seus próprios esforços.

Surpreendentemente, ao que se era esperado de uma escola pública em meios desfavorecidos, constatou-se que a grande maioria das professoras da EM “SB”, ao estimular o aprendizado das crianças as tratam de “meu bem”, “meu amor”, expressões carregadas de afetividade e efeitos em momentos oportunos.

Ao observar as práticas, a pesquisadora questionou a Prof-Lena: - só tem dois dias que você conversou com a família (avó) sobre a Lorena e ela já deu um salto imediato na aprendizagem da leitura. A que você atribui isso?

- Eu acredito que a criança é muito sensível e então eu puxo muito o conhecimento pelo lado do afeto dela. Eu faço questão de ter “empatia” com eles, de trazer o conhecimento pelo lado da afetividade. Tem até o Wallon que fala do desenvolvimento da aprendizagem através do afeto, né? Eu acredito muito nisso! (Prof-Lena, 08/04/10)

Por essa mesma perspectiva, Rutter *et al.* (2008) esclarecem que os alunos procedem melhor e alcançam um desempenho melhor quando os professores enfatizam o seu sucesso e potencial ao invés de apontar seus fracassos e pontos negativos. Os autores ainda expõem que alunos que gozam de boa “auto-estima” acabam tendo uma melhor atuação e sucesso. Um clima de confiança e afeto auxilia a criança a aprender mais porque entendeu de maneira consistente, assim, pode desenvolver bem as atividades que lhe são atribuídas.

Outro fato a ser ressaltado refere-se à postura da Prof-Sol, quanto à afetividade. Pode-se argumentar, com base nas ilustrações das práticas pedagógicas observadas e dos depoimentos anteriormente transcritos, que dialogar com práticas comprometidas com a auto-estima dos alunos/as, efetivadas nos meios populares são, sem dúvida, alguns caminhos promissores para compreender e desvelar o fenômeno da eficácia de alunos nos meios populares:

- Fui entender a “afetividade na sala de aula”, na teoria de Wallon, essa questão do afeto é muito importante para as nossas crianças, que são muito carentes nesse meio. A partir do momento em que eu estava sendo muito rígida com eles eu vi que eles não estavam obedecendo e nem avançando muito. Eu fui mudando e agora estou na pedagogia do amor. Procuro chamá-los de uma forma mais carinhosa. A partir do momento que eu fui construindo as regras com eles e comecei tratá-los de uma **forma mais afetiva**, eles melhoraram muito. Hoje, na hora que eu estava trabalhando com “CLE” e fazendo o “Reconto e encenação do texto” (Fase 2), eu brinquei com eles e eles riam, mas não atrapalhavam. É um riso de estar participando, de estar entendendo a história expressando com o gesto, com a fala, com a mudança de voz de cada um dos personagens. Isso vai melhorando um pouquinho de cada um (Prof-Sol, 20/05/2010).

Vale ressaltar o que diz Sammons em relação ao “Fator 9: aumentar a auto-estima dos alunos”. Conforme o autor:

as atitudes dos professores são expressadas de diversas maneiras: a maneira como eles se comunicam com os alunos; até que ponto o aluno é respeitado e sente que é compreendido; e os esforços que os professores fazem para atender as necessidades pessoais do aluno (SAMMONS, 2008, p. 372).

A este respeito Bressoux (2003, p. 68) destaca, que “um professor dito de sucesso em função de um critério cognitivo, também o é no critério não cognitivo (comportamento, ausência, auto-estima, delinquência)”, que não é uma questão menor.

Nesse fator de incentivo positivo ou negativo da professora, ressalta-se o caso da Eduarda da sala 9, que participa dos “Grandes Grupos” na sala da Prof-Sol foi uma das alunas vencedoras do “Concurso de Poesia”, citado nessa entrevista. Nesse momento a Eduarda disse:

- Ô Sara, quando crescer eu quero ser professora, porque eu sempre gostei muito de ler e escrever. E acrescentou: – Ô Prof-Sol, quando eu for professora, eu vou convidar você para ver a minha aula. Você vai ver que teve valor o que você me ensinou e que você foi importante na minha vida (Eduarda, 20/05/2010).

Logo depois, a Eduarda tirou da mochila o seu prêmio - uma agenda de capa dura com a seguinte dedicatória:

Querida Eduarda, é um prazer tê-la como aluna, continue brilhando e se transforme em uma profissional dedicada e competente.  
Beijos!  
Professora Sol.  
Concurso de Poesia – 2009.

Observou-se nesse episódio o “Fator 7: Incentivo positivo” de Sammons (2008), dado pela professora e o efeito disso na aluna Eduarda. As pesquisas em eficácia escolar tendem a

mostrar que o incentivo é um elemento importante da educação eficaz, “na verdade, a mais importante análise de estudos de métodos de ensino de Walberg<sup>44</sup> (1985)”, citado por Sammons (2008, p. 369), que conclui: “o incentivo era o fator mais importante de todos”, tanto no efeito-escola, quanto no efeito-professor.

Destacou-se nesta investigação o efeito-professor apontado por Bressoux (2003, p. 41) “os alunos desfavorecidos têm necessidade de mais encorajamento do que os outros” de maneira positiva, os elogios devem acontecer nos momentos oportunos, ou seja, naqueles em que de fato houve um comportamento ou resposta positiva por parte do aluno, para não banalizar essa prática.

Entretanto, torna-se importante relacionar que na mesma escola “SB” observou-se em outra sala do 3º ano do 1º Ciclo, da Prof-Ana, que não está trabalhando com a Metodologia CLE, uma postura tradicional, perdida e agressiva da docente. Na perspectiva sobre a qual nos fala Mortimore *et al.* (2008, p. 238), quando os professores agem com violência “podem estar encorajando os alunos a adotarem o mesmo procedimento”.

Ao contrário da Prof-Lena e da Prof-Sol, vale ressaltar o comportamento da Prof-Ana comumente encontrado em professores no início de carreira e até mesmo em professores mais experientes, tendo em vista o momento, as condições de trabalho e a situação da profissão docente no momento atual. O comportamento da Prof-Ana pode ser considerado como um efeito negativo e pouco eficaz para a produção do sucesso escolar.

Por outro lado, a novata Prof-Ana com uma postura resistente de recém chegada à escola “SB”, não aderiu à metodologia CLE. Ao observar os cadernos de alguns de seus alunos foi possível verificar atividades de treino motor para toda a turma de 3º ano (bolinha, bolinha, bolão, bolinha...), uma atividade tecnicista, que não condiz com as competências a serem alcançadas pelos alunos/as daquele ano/ciclo e nem com o enfoque sócio-interacionista da maioria das professoras da escola. Estudos internacionais apontam que, ao passar dos anos, o efeito-professor torna-se mais relevante porque reflete a experiência de estar em um determinado lugar por anos acumulados nas práticas educativas eficazes.

---

<sup>44</sup> WALBERG, H. *Homework's Powerful Effects on Learning*. *Educational Leadership*, 42, 1985.

Percebeu-se na sala da Prof-Ana, a presença de bilhetes escritos para a família, com o possível intuito de repreensão, como o exemplo da aluna Katarina: “Senhores Pais. A sua filha está conversando muito durante as aulas e atrapalha os colegas com tanta agitação. Grata” (Prof-Ana 10/05/10). A mãe assinou no ciente, mas Katarina disse: “antes de assinar a mãe me bateu”.

A Katarina foi indagada pelo motivo de seu comportamento negativo nessa classe, visto que na turma flexível ela sempre revelou ser boa aluna (sabe ler e escrever sem ajuda) e ela informou que “a aula de lá é boa e a professora chama a gente de meu bem”. Observei que Katarina é uma das alunas que mais sobressaiu no relato com a Prof-Lena. Em outra sala, encontramos a Prof-Lena estimulando a auto-estima e altas expectativas em relação à mesma aluna, ao mostrar-se bem sucedida nas atividades propostas. Mortimore *et al.* (2008, p. 372) também encontraram “efeitos positivos nas salas de aula onde os professores transmitem entusiasmo aos alunos, e onde eles mostraram interesse nos alunos como indivíduos”.

#### **4.6 A combinação de fatores**

Bressoux (2003) esclarece que, todos os fatores do efeito-professor, discutidos anteriormente, a partir do momento em que são adotados, não devem ser considerados como comportamentos que asseguram o sucesso escolar considerado isoladamente. Um ensino estruturado na combinação destes fatores interligados poderá contribuir para o aumento do tempo efetivo de aprendizagem, que conduz a melhores aquisições, melhor atenção dos alunos e menos problemas de disciplina. Nessa análise, Bressoux (2003) defende que estes fatores são interligados e “a combinação de fatores é mais importante do que cada um deles considerados isoladamente” (p. 41).

Além disso, para Bressoux (2003), os efeitos dos múltiplos fatores variam com o contexto no meio do qual eles aparecem, particularmente, em duas funções: do nível da classe considerada mais jovem ou mais velha e do nível social do público de alunos. Por exemplo, os alunos desfavorecidos precisam de mais incentivo positivo do que os alunos de classe favorecida. Entretanto, o clima/tempo de envolvimento em uma atividade e o ensino estruturado com

objetivos claros da metodologia das educadoras são dois fatores que apareceram de maneira positiva e constante, independentemente do contexto desfavorecido.

Naturalmente, os diferentes pontos fortes considerados interligados não apareceram uniformemente em todas as salas de aula da escola. “Algumas abraçam a metodologia, planejam e conseguem experiências bem sucedidas com seus alunos, outras ficam mais resistentes (porque dá trabalho) e não conseguem os mesmos resultados nas práticas da leitura e escrita” (Prof-Lena, 2010). Mas o importante é que apareceram na prática da maioria das professoras que trabalham com a metodologia CLE e são indícios de eficácia escolar.

Um amplo estudo britânico de escolas primárias Mortimore *et al.*, (2008) também examinaram os registros mantidos pelos professores como uma forma de monitoramento contínuo dos pontos fortes e fracos dos alunos, combinando os resultados de avaliações objetivas com o conceito do professor. “O monitoramento do progresso do aluno era importante para o diretor, mas era também um aspecto importante no planejamento e avaliação feitos pelo professor” (2008, p. 308). Observou-se que esse fator do “monitoramento” está presente na literatura e nas práticas da escola “SB”.

Na situação de sala de aula na EM “SB” foi possível observar a documentação do processo da construção da escrita registrada em portfólios<sup>45</sup> individuais dos alunos, que mostram o percurso de evolução da criança e dá pistas para o educador planejar como fazê-la avançar nos grandes grupos ou dos pequenos grupos. Esse processo privilegia a aprendizagem do letramento na situação da atividade, a partir de um planejamento das atividades com uma “combinação de fatores”, que envolve as professoras de referência, as professoras de apoio, a coordenadora de projetos, a auxiliar de biblioteca, a assistente escolar, as estagiárias/os (bolsistas), as crianças e suas famílias. É válido lembrar o que Salomé relatou sobre a percepção das professoras em relação aos problemas externos da escola.

- Dentro dessa metodologia “CLE” toda postura da escola e das professoras é decidida no grupo. Nós discutimos muito a ética, a questão do apoio da professora a

---

<sup>45</sup> Portfólio é uma modalidade de avaliação devedora do campo da arte. Hernández (1998, p. 100) define o “portfólio como um contingente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com temas, fora da Escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo”.

todos os alunos. Dialogamos muito e decidimos que o aluno não é só da professora, o aluno é da escola e é responsabilidade de todos nós. Então conseguimos ganhar muita confiança das famílias. Mesmo as famílias que viviam em dificuldade com muita violência em casa, vinham buscar apoio na escola, para tentar solucionar problemas de toda ordem: de filhos adolescentes (que não eram da escola), problemas conjugais, problemas comunitários, problemas com vizinhos, com parentes... Nesse sentido, nós também podíamos contar com eles para ter uma escola eficaz. Em nove anos que estive na gestão, a escola nunca foi roubada. A bolsa das professoras ficava em cima da mesa, os escaninhos ficavam abertos e o lanche (sem nome) das professoras era comunitário em uma única geladeira para os dois turnos e nunca sumiu uma fruta, um suco, nada! Decidimos implantar uma relação de respeito e bom exemplo entre nós e a comunidade tomava conta da escola, sem a gente pedir! (Salomé, 19/08/2010).

Ao perguntarmos à entrevistada, se até 2009 a Escola “SB” utilizou alguma organização diferenciada, para a escola se tornar eficaz em termos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita para crianças desfavorecidas, a entrevistada se refere à organização escolar respeitando a realidade do contexto social em que os alunos estavam inseridos:

- Entendemos que nossos alunos são de classe desfavorecida, porque em 2004 fizemos uma pesquisa e a maioria dos pais eram trabalhadores no mercado informal: muitos catadores de papel, ambulantes, muitos que ofereciam serviço de eletricitista, bombeiro, pedreiro, servente, ou desempregados. As famílias tinham estruturas bem diversificadas e existe uma configuração familiar muito comum com os alunos da EM “SB”: Pai, Avó e Filho/a. A mãe sumia com outro companheiro, ou fugia porque não agüentava assumir a família. Muitos alunos nossos não sabem do paradeiro das mães, mas o pai ou a avó cobram dos filhos algumas **práticas de leitura e escrita doméstica, na falta da mãe**: fazer lista do que está faltando, fazer pequenas compras, consultar preços, consultar o caderno de endereços e telefones, anotar recados, etc (Salomé, 19/08/2010).

Observou-se que no âmbito de algumas famílias desse contexto, há um comportamento por parte das mães em abandonar o lar. O modelo de família nuclear não é a regra nessa comunidade, a educação das crianças fica em alguns casos a cargo dos pais, avós e/ou tios. Com isso retoma-se a idéia do sucesso escolar nos meios populares, formulada por Lahire (2008) nos atos de leitura e escrita, não importando quem é o responsável pela família. Um dos fatores facilitadores para uma atuação eficaz docente diz respeito ao trabalho organizado em equipe na escola, como se vê nesse relato:

- O que facilita é a criação de equipes de trabalho dentro da escola. O professor não pode trabalhar sozinho, porque ele desanima. É preciso ter uma organização escolar para esse trabalho ser eficaz. A EM “SB” começava a organizar a escola no segundo semestre para o ano seguinte. No final do ano as professoras já tinham avaliado todas as turmas e já sabiam quais os alunos que iam participar dos **grandes grupos** (ou turmas flexíveis) e dos **pequenos grupos** (apoio às linguagens essenciais). Saíamos de férias sabendo quais as professoras que iam assumir cada turma, em cada horário, com os temas que elas propunham estudar e com a lista dos alunos (Salomé, 19/08/2010).

Para Bressoux (2003, p. 38) “as revisões semanais e mensais das diferentes noções abordadas se mostraram igualmente rentáveis, a fim de assegurar sua fixação na memória de longo termo”. Enfim, é produtivo para uma prática eficaz que, ao término de uma atividade ou de um trabalho, ele faça um breve resumo dos pontos essenciais que foram estudados e a partir disso, elaborar o planejamento e procedimentos para o ano seguinte.

Alves e Soares (2007), ao investigarem o “efeito-escola e estratificação escolar” afirmam que, “sem dúvida, a decisão política sobre a forma de agrupamento dos alunos reflete as práticas pedagógicas da escola” (2007, p. 53). Os autores deste estudo fazem um alerta importante sobre como as escolas públicas podem contribuir para reproduzir (ou não) as desigualdades da atual geração na próxima geração. As oportunidades educacionais não são as mesmas em todas as turmas devido à interação das características dos sujeitos com o efeito contextual das salas de aula. Para Alves e Soares (2007), a interação entre os grupos, o ambiente da escola e da sala de aula, são mais importantes do que o contexto no qual a escola está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo compreender os fatores que possibilitam indícios do “improvável” bom desempenho dos alunos da Escola Municipal “SB”, apesar de estar inserida em bairro de vulnerabilidade social nas camadas populares. Teve a intenção de apontar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e a implicação dos fatores de eficácia escolar no desempenho dos alunos.

Tendo em vista que os diversos fatores do efeito-escola e do efeito-professor não se encerram com os relatos aqui apresentados, assim como os dados que neste trabalho foram analisados correspondem ao estudo de caso de uma determinada escola municipal, não se pode considerar aqui, portanto, conclusivas as considerações finais.

As observações e os testemunhos aqui apresentados forneceram uma complexa rede de fatores relativos à eficácia escolar dentro da realidade adversa do contexto desfavorecido dos sujeitos pesquisados. Formas apropriadas de elogiar, a maneira em que os alunos/as são encorajados a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem, a crença das professoras no método e as expectativas elevadas na capacidade de aprendizagem do aluno, independente da sua origem social foram constantes e não tiveram variações na prática das professoras observadas. Maneiras e técnicas de focar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, também fizeram diferença na clareza de objetivos, na organização cuidadosa, no planejamento do tempo/etapas e do espaço/grupos flexíveis com a metodologia CLE. Tal metodologia ainda é adotada em 2010 pela metade das professoras, mesmo sem a formação continuada aos sábados, sem o acompanhamento pedagógico para essa prática e sem a cobrança da atual gestão.

Tudo indica que na escola “SB” o uso do letramento acontece de forma mais autônoma com a prática da Metodologia CLE - construção de linguagens essenciais, ampliada por diversos suportes que oportunizam a compreensão do “que, para que, quem, como, porque” se escrevem diferentes gêneros da linguagem, que foram avançados e ampliados pela comunicação virtual.

Observou-se que nos anos iniciais do primeiro ciclo, independentemente, do meio desfavorecido ou não, os alunos já chegam com diversas noções da leitura como prática social articulada com a oralidade, utilizando estratégias de antecipação e de inferência no processo compartilhado de produção de sentido. É possível afirmar que os alunos praticaram o letramento no decorrer de algumas situações de práticas sociais de leitura e escrita que circulam no meio popular em que vivem.

Porém ficou claro, diante dos achados, que o letramento com a alfabetização nessa escola “SB”, acontece a partir da combinação de vários fatores que dizem respeito ao efeito professor e da eficácia escolar, como o clima propício, a liderança da escola, a parceria casa-escola, os projetos locais, o incentivo positivo, as visões compartilhadas pela maioria das professoras no “querer acertar” e a crença no método assumido por elas, para “alfabetizar letrando” nos meios populares.

Não se pode esquecer que não existe método infalível para a construção da leitura e escrita em qualquer situação da prática educativa. Portanto, a combinação e a conjunção de vários aspectos se encontram nos fatores do efeito escola e do efeito professor na constituição de pré-disposições para o sucesso escolar verificado no âmbito dessa investigação.

Igualmente, as maneiras de promover o envolvimento dos pais com a aprendizagem de seus filhos e com a escola também aparecem como um fator importante para o ensino eficaz e tiveram variações marcantes entre as famílias que se envolvem (ou não) na parceria casa-escola.

Embora não sejam suficientes escolarizados de certa forma os pais se envolvem no processo de aprendizagem dos filhos, incentivando-os, monitorando-os, acreditando no trabalho executado pelas professoras e no poder da escolarização como um modo de ascensão social. Embora não tenham fácil acesso ao escrito no meio familiar, não se pode dizer que há inexistência dessas práticas em casa. Ela se dá de forma tímida, voltada para a leitura de contas, listas, recados e textos religiosos na família, mas considera-se que eles convivem e tem acesso ao mundo da cultura escrita, tomadas aqui como práticas sociais.

Uma constatação se impõe, quando a gestão, as professoras, os alunos e suas famílias se unem e buscam por uma escola de qualidade e eficaz, o trabalho na/da escola fica mais fácil e esse clima revela melhores resultados, independentemente da escola ser privada ou pública.

O conjunto de fatores inter-relacionados e elencados por Sammons (2008), Bressoux (2003), Mortimore *et al.* (2008), Coleman (2008), entre outros, que foram identificados nessa análise, parecem ser gerais em vários estudos nacionais e internacionais sobre escolas básicas. Nesse trabalho foi feito um esforço de produzir análises separadas do efeito-escola e efeito-professor. Entretanto, diferentemente do que sinalizam alguns autores desse campo, para os quais o efeito-professor é tido como predominante na eficácia escolar, nesta investigação parece que há uma forte relação entre os fatores que constituem os dois efeitos, o que provocou, às vezes, uma imbricação de ambos no decorrer das análises.

Os resultados de nossa análise não confirmam a visão de que um estilo de ensino em particular é mais eficaz do que outros. Porém, com base em observações e outros dados sobre as educadoras indicou que o “clima” da escola “SB” é muito forte e favorecedor da eficácia escolar em meios populares. Sugerimos que a habilidade de adaptar as abordagens de ensino e a flexibilidade é mais importante do que noções de um único “estilo metodológico” como sendo melhor do que os outros.

O “sucesso” escolar não sucede meramente da existência de certas estruturas e padrões de ensino ou planejamento de currículo, mas é dependente do clima e da compreensão que perpassa o trabalho de uma escola, fielmente refletido no trabalho das educadoras. A correção regular e construtiva do letramento da leitura e escrita e o encorajamento consistente das educadoras foram vistos como marcos de fatores de sucesso. O ambiente da escola, ligações com a comunidade local e a liderança também foram destaques nas descobertas da eficácia escolar.

Outros aspectos enfatizados incluíram as habilidades profissionais da diretora (2001-2009), a importância da liderança eficaz no trabalho em equipe, na orientação concentrada na aprendizagem, no ensino intelectualmente desafiador e na cobrança de resultados. As descobertas dos fatores de eficácia escolar apontaram que a crença na metodologia “CLE” por parte das professoras, o desejo de “querer acertar” e a monitoria do progresso dos alunos por diferentes professoras são componentes inevitáveis para uma boa prática na escola “SB”. Há

que se destacar ainda, que entre os sujeitos pesquisados, embora haja uma crença no método utilizado há também uma abertura para outras experiências do letramento social, colocado à disposição pela virtualidade da informação na contemporaneidade.

Neste sentido, esta abertura para outras experiências pode também predispor a uma atitude mais crítica e reflexiva sobre as práticas de alfabetização e letramento, sobre a eficácia escolar nessa esfera e sobre os saberes em meios populares.

Os sete fatores do “efeito-escola” e os seis fatores do “efeito-professor” tratados nesta pesquisa se configuram como indicadores de efeito positivo no contexto da escola investigada. Acredita-se que esses fatores podem fortalecer estudos realizados nesse âmbito e os corroboram como valor agregado pelo efeito-escola e efeito-professor na vida dos alunos da escola “SB”. Assim, a eficácia vai sendo construída nos meios populares e a escola exerce seus efeitos sobre ela com a participação dos professores de forma contundente, gerando um processo de socialização mais denso e desenvolvendo estratégias de diferenciação cultural e cognitiva. Para isso, deve-se partir de um planejamento e uma prática que contemplem os fatores chaves já elencados pelos pesquisadores desse campo de estudo.

Constata-se que a eficácia escolar, primeiramente identificada em pesquisas realizadas em países desenvolvidos, acontece também no Brasil, conforme outras pesquisas já concluídas em nosso país e nos achados dessa investigação. Isso é uma relevante indicação de que a literatura internacional e nacional sobre o tema é significativa, e, portanto, deve ser mais conhecida e divulgada para todos aqueles que são comprometidos com a educação básica. No entanto, fica evidente que é preciso se ater de forma mais profunda diante dos achados aqui apresentados, uma vez que no campo de estudo das pesquisas em eficácia escolar, muitas investigações estão sendo realizadas no sentido de elucidar cada vez mais a busca pela compreensão da multiplicidade de fatores responsáveis pela mesma.

Enfim, nós diríamos que estamos no início da construção de um saber sobre os fatores que influenciam a eficácia escolar e no que tange à aquisição da leitura e escrita dos alunos/as. Torna-se evidente, que ainda resta muito a ser investigado sobre o efeito-aluno, efeito-sala de aula e efeito-família, mesmo que o nosso conhecimento tenha sido enriquecido com essa abordagem do “efeito-escola e efeito-professor” e suas implicações no bom desempenho

escolar de alunos das camadas populares no âmbito das práticas de leitura e escrita nas séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa G.; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores relacionados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, Maria Tereza G.; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. Título original: *L'analyse de contenu*. France, Paris: PUF, 1991 (1<sup>ère</sup> édition 1977).

BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, MEC. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394 (1996), Título VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, Art. 63 III. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, MEC. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)*. Brasília, 14 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, MEC, INEP. *PISA*. Brasília, 05 de dezembro de 2010.

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

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. Brasília: Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. In: *Portal Educacional*, 2010. Disponível na Internet: [WWW.educacional.com.br/noticiacomentada/011207\\_not01.asp](http://WWW.educacional.com.br/noticiacomentada/011207_not01.asp). Citado: 08 dez. 2010.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Cristiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 25-76.

COELHO, Maria Inês de Matos. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). *Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor(a) na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 45-77.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14-32.

CONTAGEM. Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Cultural do Município de. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

FARIA FILHO, L. M. de. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

FERRÃO, Maria Eugênia e FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. In: *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficácia y Cambio em Educación*, 2003. v.1 n.1. Madrid, España. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf>

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FRANCO, Creso; SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga *et al.* O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, jul-dez/ 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Relatório final: Estudo exploratório – Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Brasília: Inep, 2001. (mimeo.)

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. J. F. C. Soares (Coord.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG – Segrac Editora, 2002.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

IBGE, *Censo Demográfico, Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2006. Brasília, MEC/INEP, 2006. Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_síntese/tabelas/educacao\\_tabela01.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_síntese/tabelas/educacao_tabela01.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2009

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon A. Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. L'invention de l' "illettrisme". Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte, 1999, p. 96-97.

\_\_\_\_\_. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico. Entrevista concedida a Maria da Graça Jacintho Setton, professora da Faculdade de Educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

LEE, Valerie E. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1997.

LOUREIRO, Miguel. Rotary Club da Póvoa de Varzim. *Jornal Póvoa Semanário*. Disponível em: <<http://rcpvarzim.blogspot.com/2010/04/como-o-cle-concentrated-language.html>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

MADAUS, Gorge F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. *et al.* (Org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

MELLO, Glória Maria Guiné de. Disponível em: <<http://rcpvarzim.blogspot.com/2010/04/o-metodo-cle-uma-proposta-de.html>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

MENEZES-FILHO, N. *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil*. Instituto Futuro Brasil. São Paulo: Ibmec; FEA-USP, 2001.

MORTIMORE, Peter *et al.* A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 153-162.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_.; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. *Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro*, 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PAULINO, Graça *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editora, 2001. (Educador em formação).

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-328.

RIBEIRO, Maria Salomé C.; ALVES, Gláucia Rosa S. *Metodologia CLE no Brasil: uma experiência inovadora para alfabetizar letrando*. Módulo I. Contagem: Santa Clara Editora Produção de Livros Ltda, 2007. (Publicação do Projeto 3H 02-1154 com recursos da Fundação Rotária de Rotary Internacional).

RUTTER, Michael *et al.* Introdução: estudos anteriores. Conclusões: especulações e implicações. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 142-152; 225-251.

SADI, Hérika. Entrevista concedida ao *Jornal Pampulha*. Síndrome de Pinóquio. Belo Horizonte, 19 a 25 mar. 2011. p. 3-4.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SILVA, Santuza Amorim da. A questão da leitura e do letramento docente. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 205-218.

\_\_\_\_\_. *A configuração da formação inicial do pedagogo e suas implicações para a adoção das práticas de letramento literário no contexto da escola*. 2008, 14 f. Pesquisa (NEPEL). FAE/UEMG. Belo Horizonte.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, BRASÍLIA. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Anais... Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. 190 p. (Publicação realizada dentro do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França).

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza G.; Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación*, Rinace, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. *Percurso biográfico de leitores: práticas e condições de produção de leitura de estudantes de pedagogia*. 2008, 14 f. Pesquisa (NEPEL). FAE/UEMG. Belo Horizonte.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

WALKER, Richard *et al.* *CLE – Educação para todos*. Tradução de Glória Maria Guiné de Mello. Ouro Preto, Minas Gerais: Rotary Club de Ouro Preto, 2006. 178 p.

WERTHEIM, Jorge. *Pisa 2009: Desigualdade na educação iguala Brasil a países com melhores e piores resultados no ranking*. Agência Brasil. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/08/pisa-2009-desigualdade-na-educac...>>. Acesso em: 08 dez. 2010.

WILLMS, J. Douglas. *A estimativa do efeito da escola*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 261-272.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário respondente-professora da EM “SB”

Pesquisadora: Sara Clementina Silva<sup>1</sup>

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva

O roteiro deste questionário faz parte do material de coleta de dados da dissertação que tem por título: DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA NOS MEIOS POPULARES. Para levar a efeito essa pesquisa, gostaríamos de contar com a colaboração do maior número de educadores dessa escola, no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, sem preocupar-se com as expectativas que possam ter quanto às respostas. O que esperamos de você é que as suas respostas expressem a sua verdadeira opinião, sentimentos em relação à sua formação, suas impressões e experiências alfabetizadoras na prática educativa. Ressaltamos que os dados que forem fornecidos no questionário são **confidenciais** e se dará de forma completamente anônima. Caso você queira colaborar com a segunda parte dessa pesquisa, sugerimos que você se identifique com um pseudônimo qualquer e deixe um contato por telefone e/ou e-mail ao terminar o questionário. Esclarecemos que a sua participação e colaboração na pesquisa são fundamentais para o conhecimento de subsídios que possibilitem o avanço das práticas educativas para a “Alfabetização e Letramento” nos meios populares do nosso país. Desde já agradecemos a sua participação e colaboração.

### 1. Perfil dos Sujeitos - Dados Pessoais

1.1 Sexo:  Masculino  Feminino

1.2 Raça/Cor:  Branco  Negro  Pardo

1.3 Local de Nascimento: .....

1.4 Onde reside atualmente: .....

1.5 Qual a sua idade?  Menos de 25 anos  De 26 a 30 anos  De 31 a 35 anos  De 36 a 40 anos  De 41 a 45 anos  De 46 a 50 anos  Mais de 50 anos

1.6 Qual seu estado civil?  Solteira  Casada  Divorciada  Viúva  Outro .....

1.7 Você tem filhos?  Não  Sim

Quantos (as)? .....  Idades: .....  Algum filho já estudou nesta escola? .....

### 2. Dados sócio-econômico-culturais

2.1 Você se considera praticante de alguma (s) religião (ões)?  Não  Sim Qual (is)? .....

2.2 Você tem casa própria?  Não  Sim

2.3 Qual a renda familiar total aproximada?

Menos de 3 salários mínimos  De 3 a 5 salários mínimos  De 5 a 10 salários mínimos

De 10 a 15 salários mínimos  De 10 a 20 salários mínimos  Acima de 20 salários mínimos

2.4 Você costuma praticar algum lazer?  Não  Sim Freqüente com maior regularidade:

Lazer corporal  Academia  Caminhada  Corrida  Dança  Clube  Nenhum

Lazer cultural  Cinema  Teatro  Exposição  Museu  Espetáculo Musical  Nenhum

2.5 Preencha o quadro marcando com um X o nível de escolaridade:

---

<sup>1</sup> Mestranda em Sociedade, Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/CBH - 2009/1.

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	CÔNJUGE/COMPANHEIRO
Analfabeto			
1ª a 4ª incompleto			
1ª a 4ª completo			
5ª a 8ª incompleto			
5ª a 8ª completo			
Médio incompleto			
Médio completo			
Superior			

2.6 Quais os bens culturais que a família de seus pais tinha?

- Obras de Arte  Instrumentos Musicais  Livros  Poesias  Jornais  Revistas  TV  
 Filmes  Som CD  Home/DVD  Computador/Internet multicanal  Nenhum

2.7 E a sua família atual?

- Obras de Arte  Instrumentos Musicais  Livros  Poesias  Jornais  Revistas  TV  
 Filmes  Som CD  Home/DVD  Computador/Internet multicanal  Nenhum

2.8 Em qual meio social você acredita que há melhores experiências com os bens culturais?

- Meios Populares  Classe Média  Meios Elitizados

### 3. Dados sobre a Formação

3.1 Habilitação do Ensino Médio: Especificidade: ..... Ano de conclusão: .....

Escola de origem:  Pública Estadual  Pública Municipal  Pública Federal  Privada

3.2 Habilitação do Ensino Superior: Especificidade: ..... Ano de conclusão: .....

Escola de origem:  Pública Estadual  Pública Municipal  Pública Federal  Privada

3.3 Habilitação Pós-Graduação: Especificidade: ..... Ano de conclusão: .....

Escola de origem:  Pública Estadual  Pública Municipal  Pública Federal  Privada

3.4 Nos últimos 10 anos você fez algum curso de:

- Aperfeiçoamento  Especialização  Capacitação profissional

Em que área? ..... Qual a duração do curso? ..... Instituição promotora: .....

3.5 Nos últimos 10 anos você participou de algum evento relacionado à prática docente e/ou ao ensino da leitura e escrita:

- Seminário  Mesa redonda  Colóquio  Congresso  Encontro Pedagógico

Em que área? ..... Qual a duração do curso? ..... Instituição promotora .....

### 4. Dados sobre a Experiência Profissional

4.1 Anos de experiência no magistério: .....

4.2 Tempo de experiência na Escola Municipal “SB”: .....

4.3. Que motivos levaram a escolha desta Escola “SB” para trabalhar:

- Identidade com a escola  Proximidade  Gestão da Escola  Falta de outra opção  
 Outros:

4.4 Leciona atualmente na Escola “SB” no ..... Ano do ..... Ciclo.....

4.5 Você participa(ou) da Metodologia “CLE” nas práticas de leitura e escrita na Escola “SB”:

- Nunca  Raramente  Frequentemente

4.6 Séries que leciona(ou) durante o período em que participa(ou) da Metodologia “CLE”: .....

4.7 Trabalha em outra escola? Ano e Ciclo: .....

Pública Estadual  Pública Municipal  Pública Federal  Privada

4.8 Você é realizada como Educadora da escola pública? Como a considera o seu trabalho docente:

Excelente  Muito Bom  Bom  Regular  Ruim

4.9 Você acredita nas relações possíveis da “Educação para a Nova Década”, em defesa dos interesses populares?  Não  Sim Por que? .....

4.10 Você tem esperanças em tempos de mudanças no sistema educacional/político/social nos meios populares?  Não  Sim Por que? .....

## 5. Dados sobre a Prática Pedagógica

5.1 Já ocupou ou ocupa outra função na Escola “SB”, que não a docência?

Não  Sim Qual (is)? .....

5.2 Em sua opinião, qual o(os) fator(es) mais importante para conseguir capacidades básicas para a Alfabetização e Letramento, nos meios populares:  Gestão da Escola  Metodologia que acredita  Referência Curricular  Formação Inicial Docente  Formação Continuada Docente  Vontade do aluno/a  Vontade de todos.

5.3. Em que veículo de comunicação você acredita que o aluno amplia mais a prática do Letramento?  Revistas  Jornais  Televisão  Cinema  Internet  Em família

5.4. Quais são as fontes de informação mais utilizadas por você para o planejamento das atividades docentes:  Proposta Curricular Nacional - PCN  Matriz de Referência Curricular da SEDUC<sup>2</sup>  Plano de Aula  Planejamento Semestral  Cronograma de atividades  Projetos de Trabalho  Matrizes de colegas  Periódicos, revistas, jornais  Livros/Literatura  Livro didático do aluno  Manual do Professor  Outros: .....

5.5. Quais são as principais atividades que você desenvolve na aquisição das capacidades básicas para a alfabetização:  Práticas de Leitura de textos diversos  Produção Escrita  Oralidade  Leitura Literária  Estudo e Interpretação de Textos  Conhecimentos Lingüísticos  Contação de Histórias  Reconto e encenação de textos  Releitura  Reestruturação da escrita do texto  Jogos  Fichas de Leitura  Outras: .....

5.6 O que mais influencia a organização de sua prática pedagógica no que tange ao ensino da leitura e da escrita:  Especialização  Cursos de Formação Continuada  Leitura e aprofundamento de textos teóricos sobre a área da educação  A prática dos colegas  Sua própria prática  Leitura das propostas pedagógicas  Outros: .....

5.7 Como considera os resultados dos seus alunos da Escola “SB” no uso/prática da leitura e escrita, nas condições do contexto escolar específico:

Excelente  Muito Bom  Bom  Regular  Ruim

6. Relate algum *caso* de aluno/a, em condições desfavoráveis<sup>3</sup>, que se destacou nos anos posteriores, no domínio da leitura e da escrita, esperado pelo sistema de avaliação da EM “SB” e da Secretaria Municipal de Educação de Contagem-MG:

---

<sup>2</sup> SEDUC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem. Coordenadoria de Políticas de Educação Básica. Diretoria de Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Entende-se aqui por *condições desfavoráveis ou improváveis*, aquela criança com poucas oportunidades, por não possuir as disposições e procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder as exigências escolares esperadas. *Casos* de família instável que não acompanha as tarefas escolares e se configuram como mães solteiras, famílias em condições econômicas precárias pelo desemprego/trabalho informal, divórcios, separações, situações de risco, entre outros traços sociológicos singulares.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG**  
**CAMPUS BELO HORIZONTE – CBH**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Nome (opcional): ..... Pseudônimo: .....  
Telefone Residencial: ..... Celular: .....  
e-mail: ..... Contagem, .../.../2010

---

APÊNDICE B – Termo de consentimento da escola

Pesquisadora: Sara Clementina Silva.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva.

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TRABALHO DE PESQUISA – REGISTRO DE PUBLICAÇÃO**

Abaixo-assinada autorizo *Sara Clementina Silva*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Estado de Minas Gerais, a realizar sua pesquisa nesta Escola, com um questionário a ser aplicado com as professoras do turno da tarde e entrevistas com a diretora atual, uma coordenadora pedagógica, uma (ou duas) professoras observadas que atuam na sala de aula do 2º ou 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com alguns alunos e com algumas famílias dos alunos incluídos na referida série, bem como, utilizar as informações obtidas, na sua pesquisa de dissertação, em livros, revistas, jornais ou outros meios de divulgação. A dissertação tem como tema: “PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS MEIOS POPULARES: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO”, orientada pela professora Dr<sup>ª</sup>. Santuza Amorim da Silva. Minha concordância justifica-se por compreender que haverá um cuidado por parte da pesquisadora, tendo a devida cautela para que os dados não comprometam a integridade das famílias participantes, dos alunos/as, das professoras e da escola. Ressaltamos que os dados fornecidos são **confidenciais** e devem ser coletados de forma completamente anônima. A participação neste trabalho é voluntária, não há ônus ou gratificação. Entendemos que a nossa colaboração na pesquisa poderá ser fundamental para o fornecimento de subsídios que possibilitem o avanço das práticas de leitura e escrita nos meios populares do nosso país.

Belo Horizonte, 26 de outubro 2010.

---

**Diretora da Escola**

APÊNDICE C – Termo de consentimento das famílias

Pesquisadora: Sara Clementina Silva.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva.

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TRABALHO DE PESQUISA – REGISTRO DE PUBLICAÇÃO**

Abaixo-assinada autorizo *Sara Clementina Silva*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Estado de Minas Gerais, a utilizar na sua pesquisa de dissertação, em livros, revistas, jornais ou outros meios de divulgação, as informações por mim fornecidas. A dissertação tem como tema: “DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA NOS MEIOS POPULARES”, orientada pela professora Dr<sup>ª</sup>. Santuza Amorim da Silva. Minha concordância justifica-se por compreender que haverá um cuidado por parte da pesquisadora para não ferir a ética, tendo a devida cautela para que os dados não comprometam a integridade de nossa família, dos nossos/as filhos/as e contribuam para o avanço dos estudos nesta temática especificamente. Estou ciente de que minha participação neste trabalho é voluntária, não estarei recebendo gratificação e poderei deixar de colaborar em qualquer etapa da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de junho de 2010.

---

**Mãe do Oséias**

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista: diretora da EM “SB”

Pesquisadora: Sara Clementina Silva.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva.

O roteiro desta entrevista semi-estruturada com a Diretora da Escola “SB” faz parte do material de incursão no campo, para coleta de dados da dissertação que tem por título: DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA NOS MEIOS POPULARES. A entrevista está organizada em cinco blocos. O primeiro constitui-se dos dados iniciais de Identificação da Escola, o segundo bloco constitui-se na Gestão da Escola, o terceiro bloco constitui-se dos dados referentes aos resultados oficiais referentes à aquisição da Leitura e Escrita no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e às Práticas de Letramento desenvolvidas no interior da escola, o quarto bloco constitui-se dos dados referentes aos processos pedagógicos de mediação didática presentes na sala de aula e o quinto bloco refere-se às implicações do uso da metodologia favorecedora das práticas de leitura e escrita, nesta escola. As propostas de visitas acontecerão no turno da tarde, duas vezes por semana, preferencialmente as terças e quintas-feiras, durante dois meses.

### 1. Dados de identificação da Escola “SB”

1.1 Endereço: Rua “P”, 245 - Bairro: Confisco

Região: Nacional Ressaca – Contagem-MG

Telefones: 3356 6841 Escola - Ônibus: 4403 A ou D - Zoológico

Características do prédio: .....

Número de salas: .....

Características das salas, diretoria, biblioteca, pátio, cantina: .....

#### 1.2 Atendimento aos alunos

Turnos: Manhã e Tarde.

Número de alunos em 2010: .....

Séries atendidas: .....

1º Ciclo do Ensino Fundamental: .....

2º Ciclo do Ensino Fundamental: .....

#### 1.3 Número de funcionários/as: .....

Diretora: Márcia .....

Vice-Diretora: Janaína .....

Coordenadora Pedagógica: .....

Número de Especialistas: ..... Professoras: .....

Formação dos mesmos: .....

### 2. Gestão da Escola

2.1 Em relação à sua gestão na Escola “SB” há quanto tempo você está aqui? Quais foram os fatores que facilitam e dificultam a sua gestão? .....

2.2 A Escola “SB” tem sido considerada um referencial para a América Latina, em relação à Leitura e Escrita nos meios populares. A que você atribui isso? .....

2.3 Conte sobre a relação escola/família e aluno/escola. E professor/escola? .....

2.4 Até 2009 a Escola “SB” utilizou alguma metodologia diferenciada para os alunos de classe trabalhadora? .....

2.5 Essas metodologias e projetos locais estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola?

2.6 Você tem alguma proposta pedagógica para a sua gestão, a partir de 2010? .....

### **3. Resultados Oficiais na Leitura e Escrita no 1º Ciclo do Ensino Fundamental**

3.1 Qual foi o resultado da Escola “SB” no Quadro de movimentação e rendimento dos estudantes no 1º Ciclo do Ensino Fundamental reconhecido pela Secretaria de Educação de Contagem nos últimos 5 (cinco) anos? Quem avalia esses resultados do SEDUC?

3.2 Qual foi o resultado oficial da Escola “SB” no último HDE? A que você atribui esse resultado?

### **4. Processos pedagógicos de mediação didática presentes na sala de aula**

4.1 A escola faz (ou já fez) parceria com alguma proposta de mediação didática específica para a sala de aula? Vocês utilizam outros espaços?

4.2 Qual o processo pedagógico de Leitura e Escrita você pretende implantar ou dar continuidade em 2010? Por que?

### **5. Implicações do uso da metodologia favorecedora das práticas de leitura e escrita**

5.1 A Escola “SB” adota alguma metodologia específica na prática da leitura e escrita em todas as salas de aula?

5.2 Você já participou dela? Como?

5.3 Em que consiste essa experiência pedagógica diferenciada? Aqui na EM “SB” existe a experiência com outras metodologias?

5.4 Relate algum *caso* de aluno/a, em condições desfavoráveis<sup>4</sup>, que se destacou no domínio da leitura e da escrita, esperado pelo sistema de avaliação da EM “SB” e da Secretaria Municipal de Educação de Contagem-MG.

---

<sup>4</sup> Entende-se aqui por *condições desfavoráveis ou improváveis*, aquela criança com poucas oportunidades, por não possuir as disposições e procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder as exigências escolares esperadas. *Casos* de família instável que não acompanha as tarefas escolares e se configuram como mães solteiras, famílias em condições econômicas precárias pelo desemprego/trabalho informal, divórcios, separações, situações de risco, entre outros traços sociológicos singulares.

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: professoras observadas na EM “SB”

Pesquisadora: Sara Clementina Silva.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva.

### PARTE I

#### 1. Dados sobre as Práticas de Leitura e escrita da Professora

1.1 Lembra-se de como e quando aprendeu a ler? Como você viveu as experiências com a leitura na infância?

1.2 O que leram para você? Quem? Quando? Relate suas lembranças (positivas ou negativas) mais marcantes com a leitura.

1.3 Quem a introduziu no mundo da leitura? Havia livros em casa? Lembra-se de alguns? Em sua trajetória escolar alguém a influenciou em suas leituras? Como?

1.4 Fale de suas experiências/vivências de diferentes leituras no seu percurso de formação de educadora.

1.5 O que você usa nas suas práticas formadoras de leitores? Qual é a sua vivência com a leitura hoje?

1.6 Você tem preferência por algum tipo de texto (gênero) de leitura e/ou de autor? Qual?

1.7 Você é usuária de alguma Biblioteca? Freqüenta livrarias? Cinema? Teatro? Musicais? Viaja? Você tem conhecimento de algum aluno que viaja?

#### 2. Dados sobre a Prática Pedagógica

2.1 O que te levou a trabalhar na EM “SB”? Há quanto tempo você trabalha com práticas de letramento, leitura e escrita?

2.2 Na sua carreira como professora tem algum episódio de ensino-aprendizagem que você gostaria de lembrar? E tem alguma coisa que você gostaria de esquecer?

2.3 O quê, na sua percepção, facilita e/ou dificulta a formação de educador para executar a tarefa de formar leitores e escritores?

2.4 Lembra-se de algum livro e/ou autores (as) da experiência, que tiveram influência significativa em suas reflexões e prática pedagógica? E na área dos clássicos, quais influenciaram a sua prática pedagógica?

2.5 Os alunos da Escola “SB” escrevem “o que” e fazem uso dela “para que”?

2.6 Chegou a visitar alguma família dos alunos? O que você viu nas formas familiares da cultura escrita? Observou formas familiares de investimento pedagógico?

## PARTE II

### 3. Dados sobre as Práticas com a Metodologia “CLE”

3.1 Em sua opinião quais os aspectos relacionados às práticas metodológicas, que os professores sentem mais dificuldade em alterar e/ou implementar na sala de aula e que razões estão subjacentes a tais dificuldades?

3.2 Você poderia descrever como é a sua aula de leitura e a escrita? Você pode escolher uma aula qualquer e descrevê-la.

3.3 Cite algumas atividades de leitura e escrita que despertam mais/menos interesse nos alunos e produzem melhores/piiores resultados no processo de Letramento.

3.4 O que mudou em relação ao processo de construção da escrita? Houve algum avanço/alteração no aproveitamento dos alunos, durante o período que você trabalha aqui?

3.5 Nesta Escola “SB” há criação de Projetos Locais favoráveis à construção da escrita para os contextos sociais populares? Poderia citar algum?

3.6 Você participou da experiência de implantação da Metodologia “CLE” na escola? Tem alguma experiência com outra prática de alfabetização fora daqui? Qual a diferença que você observa em relação às duas experiências?

3.7 Conte sobre a sua Formação Continuada. Já passou essa experiência “CLE” para alguém? Quais as características, para você, de uma boa professora de leitura e escrita?

3.8 Como você analisa as Propostas Curriculares dos PCN’s para as novas abordagens no ensino da língua? E o Projeto Político Pedagógico? Quais práticas de letramento você recomenda para os meios populares?

3.9 Você sabe qual foi o resultado oficial, em leitura e escrita dos alunos desta escola, no último HDE? Em que condições e situações os alunos foram incluídos e avaliados?

3.10 O discurso oficial presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (RES. CNE/CPI, 2002) adota um novo paradigma de desempenho. Como você analisa a atual regulação do Estado Avaliador diante do que você considera “ser professor” de leitura e escrita nos meios populares?

**Nome (opcional):** ..... **Pseudônimo:** .....

**Tel Residência:** ..... **Celular** ..... **E-mail** ..... **BH, ...../...../2010**

Para sua tranquilidade e resguardo de direitos deixo à sua disposição meu contato para maiores esclarecimentos referente a essa pesquisa: SARA CLEMENTINA SILVA Res: 3261-6607 Cel: 9111-1428 e-mail: [sarac.silva@terra.com.br](mailto:sarac.silva@terra.com.br)

## APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: auxiliar de biblioteca da EM “SB”

### **1. Atendimento da Biblioteca**

1.1 Número de alunos/as atendidos em 2010:

Número de títulos:

1.2 Há quanto tempo você esteve na Biblioteca da Escola “SB”?

Como você foi indicada para esta função?

Quais foram os fatores facilitadores e dificultadores para o desempenho de seu trabalho?

1.3 A Escola “SB” tem sido considerada um referencial para a América Latina, em relação à Leitura e Escrita nos meios populares. A que você atribui isso?

1.4 Conte sobre a relação livros/família/aluno/escola.

1.5 A Escola “SB” utiliza uma metodologia diferenciada para a aquisição da leitura e escrita. Fale como a biblioteca contribui com este trabalho?

### **2. Funções e usos da Biblioteca Escolar**

2.1 A escola tem algum projeto para a biblioteca favorecedor das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente? Você já participou dele? Como?

2.2 Qual o processo pedagógico de Leitura e Escrita foi implantado na EM “SB”? Como funciona o trabalho de empréstimo de livros na biblioteca?

2.3 Em sua opinião que fator é mais importante, para fazer evoluir a Metodologia “CLE”, diante dos movimentos da avaliação sistêmica da educação básica no Brasil?

2.4 A Metodologia “CLE” utiliza livros de literatura? Como os utiliza? Utiliza outros suportes literários?

2.5 Quais atividades são usadas para formar leitores e produtores de textos sociais. Quais os tipos e gêneros textuais utilizados como suportes.

2.6 O quê, na sua percepção, facilita e/ou dificulta o perfil de educador para executar esta tarefa de formar alunos leitores e produtores de textos sociais?

2.7 Descreva as mais significativas experiências de leitura e escrita que você desenvolveu na Biblioteca da EM “SB”.

2.8 Lembra-se de algum livro e/ou autores (as) da experiência, que tiveram influência significativa em suas reflexões e prática pedagógica?

### **3. Dados sobre a Prática Docente**

3.1 Os alunos da Escola “SB” escrevem “o que” e fazem uso dela “para que”?

3.2 Cite algumas atividades de leitura e escrita que despertaram mais interesse nos alunos e produziram melhores resultados no processo de Leitura na Biblioteca e Uso do Dicionário.

3.3 Em sua opinião, a família de classe trabalhadora influencia a prática da leitura e escrita? Como?

3.4 Mário Quintana (1976, p. 228) defende a presença de ilustrações, mas feitas pelos próprios leitores. Fale de suas experiências/vivências de ilustração de livros nessa escola.

3.5 Como você analisa os suportes dos textos na formação do leitor? Quais práticas de letramento você recomenda para os meios populares?

#### **4. Relato da Bibliotecária**

Relate algum *caso* de aluno/a, em condições desfavoráveis<sup>5</sup>, que se destacou no domínio da leitura e da escrita, esperado pelo sistema de avaliação da EM “SB” e da Secretaria Municipal de Educação de Contagem-MG.

---

<sup>5</sup> Entende-se aqui por *condições desfavoráveis ou improváveis*, aquela criança com poucas oportunidades, por não possuir as disposições e procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder as exigências escolares esperadas. *Casos* de família instável que não acompanha as tarefas escolares e se configuram como mães solteiras, famílias em condições econômicas precárias pelo desemprego/trabalho informal, divórcios, separações, situações de risco, entre outros traços sociológicos singulares.

## APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: famílias dos alunos da EM “SB”

Pesquisadora: Sara Clementina Silva.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Santuza Amorim da Silva.

O roteiro desta entrevista semi-estruturada faz parte do material de coleta de dados da dissertação que tem por título “EFICÁCIA ESCOLAR EM MEIOS POPULARES: uma experiência com as práticas de alfabetização e letramento”.

### 1.1 Dados iniciais da família

- 1.1.1 Ocupação / Profissão: .....
- 1.1.2 Idade: .....
- 1.1.3 Escolaridade: .....
- 1.1.4 Parentesco com o aluno: .....
- 1.1.5 Renda familiar: .....
- 1.1.6 Número de filhos (as): .....
- 1.1.7 Idades: .....
- 1.1.8 Escolarização dos filhos (as): .....
- 1.1.9 Algum outro filho (a) tem alguma facilidade/dificuldade escolar: .....

### 1.2. Dados iniciais do filho/a

- 1.2.1 Série em que seu filho/a está: .....
- 1.2.2 Já reprovou alguma vez: .....
- 1.2.3 Sempre estudou nesta escola: .....

### 2. Expectativas da escolarização para a família

- 2.1 O seu filho/a sempre estudou na Escola “SB”? O que o/a atrai nessa escola?
- 2.2 Qual é a importância dessa escola para o seu filho/a?
- 2.3 Fale do início da vida escolar do seu filho. Ele já teve alguma dificuldade? (*sentimentos de sucesso ou fracasso/frustração*).
- 2.4 O que você espera com a escolarização do seu filho:
- 2.5 Em sua opinião de quem depende o sucesso escolar do seu filho:

### 3. Processos familiares de mobilização escolar presentes na escolarização do aluno

- 3.1 Em que situações você vai à escola de seu filho/a?
- 3.2 Você participa em alguma atividade na escola, qual?
- 3.3 Seu filho/a gosta da escola? O que você acha que ele/a gosta mais na escola?
- 3.4 E o que não gosta? Às vezes ele/a não gosta de ir à escola? Por que?
- 3.5 Você está satisfeito/a com o trabalho que a escola vem desenvolvendo com seu filho/a?
- 3.6 Como é o nome da atual diretora da escola? Conhece mais alguém que trabalha na escola?
- 3.7 Que professoras de seu filho você conhece e como são seus nomes? Tem algum contato com elas, de que maneira?
- 3.8 Em sua opinião, quem tem mais responsabilidade na sua educação de seu filho, a escola ou a família? Por que?

#### **4. Rotinas do aluno/a favorecedoras da leitura e escrita**

- 4.1 Você considera que o/a seu/sua filho/a tem (ou não) desempenho exemplar na escola? A sua média é acima de seis? Quem mais o/a incentiva na escola?
- 4.2 Onde e como o/a seu/sua filho/a costuma estudar? Quem o/a ajuda nas tarefas da escola?
- 4.3 Como é o seu horário nas tarefas escolares?
- 4.4 O que o seu/sua filho faz fora do horário da escola?
- 4.5 Você costuma deixar lembretes de geladeira, copiar receitas, listas de compras, de telefones? Quem lê as contas, os endereços, as passagens e as bulas de remédio?
- 4.6 Como você se imagina daqui a 15 anos? Já pensou em alguma profissão para você? Qual?

#### **5 Relato da família**

Relate algum caso, que você conheça, de um aluno/a que estudou na EM “SB” e se destacou na vida ou em outra escola.

## APÊNDICE H – Roteiro de entrevista: (ex)lunos da EM “SB”

### PARTE I

#### 1. Dados iniciais do/a aluno/a

- 1.1 Série em que está: .....
- 1.2 Idade: ..... anos
- 1.3 Já repetiu o ano? .....

#### 2 Expectativas

- 2.1 Sempre estudou na Escola “SB”? .....
- 2.3 Já pensou em ter alguma profissão? O que você gostaria de ser quando tiver uns 20 anos?

#### 3. Processos familiares de mobilização escolar presentes na escolarização do aluno

- 3.1 Alguém da sua família vem aqui na escola? .....
- 3.2 Para que? .....
- 3.3 Quem a sua família conhece e como são seus nomes das professoras?

#### 4 Rotinas do aluno favorecedoras da leitura e escrita

- 4.1 Você considera que é bom aluno/a? .... O que você faz para ser bom/a aluno/a? .....
- 4.2 Quem o/a ajuda nas tarefas da escola? .....
- 4.3 O que você lê em casa? .....
- 4.4 O que você escreve em casa? Bilhetes de geladeira, receitas, listas de compras, de telefones?
- 4.5 Na sua casa, quem lê as contas, os endereços, as passagens e as bulas de remédio?
- 4.6 Há livros em casa? Jornais? Revistas? Catálogos?
- 4.7 O que você lê na rua?
- 4.8 O que faz fora do horário da escola? .....
- 4.9 Que esporte você gostaria de praticar? .....
- 4.10 Vê TV/ Vídeo/ Computador? .....
- 4.11 Ouve música? .....
- 4.12 Você ajuda a fazer algum trabalho em casa? .....

### PARTE II

#### 5 Primeiras Leituras

- 5.1 Lembra-se de como, quando e com quem aprendeu a ler?
- 5.2 O que leram para você? Quem? .....

#### 6. Dados sobre as Práticas de Leitura e Escrita

- 6.1 Você lê “o que” e escreve “para que” na escola?
- 6.2 E “para que” você escreve? .....
- 6.3 E em casa, quem lê “o que”? .....
- 6.4 Você já foi ao cinema? .... Ao teatro? .... E museu? .....
- 6.5 Lembra-se de algum livro que gostou? .....
- 6.6 Fale sobre algumas atividades da escola que você gosta mais: .....
- 6.7 E do que você não gosta na escola? .....

#### 7 Relato do/a aluno/a

- 7.1 Conhece algum aluno/a que estudou na EM “SB” e se destacou nessa ou em outra escola?