UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MARIA PERPÉTUO

ALFABETIZAÇÃO EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL:
O caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG

MARIANA-MG
2019

SANDRA MARIA PERPÉTUO

ALFABETIZAÇÃO EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL:

O caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa nº. 2: Diversidade, inclusão e práticas educativas
Orientação: Profª. Drª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

MARIANA-MG

2019

P453a Perpétuo, Sandra Maria.
Alfabetização em território vulnerável [manuscrito]: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em Governador Valadares / Sandra Maria Perpétuo. - 2019.
190f.: il.: color; tabs; mapas.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Coutrim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Sucesso. 2. Alfabetização. 3. Rendimento escolar. 4. Escolas municipais -

CDU: 37.091.26(043.3)

Catalogação: www.sisbin.ufop.br

UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto

Sandra Maria Perpétuo

Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em Governador Valadares/MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 18 de fevereiro de 2019

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Luciano Campos Silva (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos profissionais que se dedicam à aprendizagem aos alunos das camadas populares. Sobretudo, aos alfabetizadores de crianças em território vulnerável. A escola em que a criança estuda, o pedagogo que nela trabalha e os professores que ela tem fazem diferença!

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS

A Deus, que sustentou que minha fé e minhas forças. É Dele “toda honra e toda glória, é dele a vitória alcançada em minha vida”.

À minha formosa orientadora Rosa, que exala sua competência e delicadeza em tudo que faz. Que acolheu meu sonho de pesquisar, que me orientou com tanta dedicação e que alimentou meu desejo de continuar pesquisando.

Aos avaliadores deste trabalho, Prof. Dr. Luciano Campos e Profª. Drª. Tereza Alves, cujas críticas apontadas na qualificação me ajudaram a avançar na pesquisa.

Ao meu amado marido, Fulvio Cupolillo. Um companheiro que esteve presente do início ao fim deste processo, cujos braços e pernas me serviram nos imprevistos dessa jornada.

À minha adorável filha, Paula Locatelli. Sua dedicação aos estudos e seus tantos doces beijinhos me deram a tranquilidade e a energia que precisava para seguir em frente.

Aos amigos e às amigas da minha filha, que me encantaram pelo interesse pela pesquisa. É gratificante ver que os jovens se sensibilizam e vibram pelo sucesso das camadas populares.

Aos alunos e às alunas das camadas populares que alfabetizei. A teoria se aprende com os livros, mas a prática só se consolida com os sujeitos cognoscentes.

À minha amiga e companheira de viagem, Ludmilla, com quem compartilhei a vida nos nossos 30.000 quilômetros rodados.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com os quais aprendi muito e tive acesso ao aporte teórico essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos funcionários da UFOP, pela cordialidade e qualidade de serviços prestados.

À Daniela Cunha, pela amizade e disponibilidade em ir comigo às escolas para gerar os resultados do mapa.

Aos docentes e graduandos do curso de Pedagogia da UNIPAC/GV, por terem apoiado a realização desse trabalho.

À prefeitura de Governador Valadares-MG, especialmente ao secretário de Educação José Geraldo Lemos Prata e ao procurador geral do município Elias Solto, pela licença concedida para a realização dos estudos.

À equipe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares-MG, que me apoiou e acumulou funções durante a minha ausência.

Aos profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri, que me acolheram tão bem e que constituíram a fonte de dados essências dessa pesquisa.

Às famílias das crianças que estudam na Escola Municipal Professora Laura Fabri, por me receberem em suas casas e participarem da pesquisa.

Aos amigos e às amigas que sempre acreditaram no meu potencial.

À minha família e ao contexto no qual fui criada. O lugar de onde vim representa muito o que sou.

Obrigada!

RESUMO

A alfabetização das crianças brasileiras, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, tem se constituído um dos principais desafios do país, sobretudo das escolas situadas em territórios vulneráveis, onde há maior escassez de serviços públicos e privados, e grande concentração de famílias com menores recursos econômicos e culturais. No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, algumas escolas situadas em regiões mais pobres alcançam bons resultados em alfabetização, o que pode se refletir nos resultados das avaliações externas. Em uma análise comparativa entre as escolas públicas situadas no perímetro urbano da cidade de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016, a Escola Municipal Professora Laura Fabri apresentou maior percentual de alunos com sucesso escolar em alfabetização no Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA). Diante dessa evidência, propus, como objetivo principal desta pesquisa, investigar que fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. Para isso, realizei um estudo de caso por meio de análise documental, de observação e de entrevistas semiestruturadas. Sob uma análise apoiada no campo da Sociologia da Educação, os resultados da pesquisa apontam para cinco mecanismos que ajudam a explicar as razões do sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização: a atuação dos profissionais na escola, sob a coordenação da pedagoga, que amenizam o impacto da vulnerabilidade do território e da infraestrutura precária; a formação continuada desenvolvida pela pedagoga na escola, que atua como uma forte estratégia em relação à rotatividade de professores; a experiência de algumas professoras nas classes de alfabetização e sua atuação no último ano do ciclo de alfabetização; a alfabetização por meio de distintos métodos e sua adequação aos diferentes estilos de professores e aprendizagens dos alunos; e as estratégias de intervenção pedagógica que envolvem o trabalho com as crianças e as famílias.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Alfabetização; Território Vulnerável.

ABSTRACT

The literacy of brazilian children, at the end of the third year of elementary school, has been one of the main challenges in the country, especially in schools located in vulnerable territories, where there is a greater shortage of public and private services, and a higher concentration of families with minors economic and cultural resources. In a comparative analysis between the schools located in the urban perimeter of the city of Governador Valadares-MG, from 2014 to 2016, Professora Laura Fabri School presented a higher percentage of successful students in literacy in the Literacy Assessment Program (PROALFA). Faced with this evidence, I sought to investigate what factors lead a school located in vulnerable territory to present a higher percentage of students at the advanced literacy level in the PROALFA tests. To identify through which mechanisms this school achieved the unlikely success in literacy, I conducted a case study through documentary analysis, observation, and semi-structure interviews. Based on an analysis supported in the field of Sociology of Education, the research results point to five mechanisms that help to explain the reasons for Professora Laura Fabri's success in Literacy: the professionals' performance in school, on pedagogical coordination, which vulnerability of the territory and infrastructure; the continuing education developed by the pedagogue in the school, which acts as a strong strategy against the rotation of teachers; the experience of some teachers in literacy classes and their performance in the last year of the literacy cycle; the literacy with methods and adaptation of them to the different styles of teachers and learners of the students and the strategies of pedagogical intervention.

Keywords: School success; Literacy; Vulnerable Territory.

LISTA DE SIGLAS

CAEd: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAEd/UFJF: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CEMEI: Centro de Educação Municipal para Educação Infantil

CMEI's: Centros Municipais de Educação Infantil

CRAS: Centro de Referência da Assistência Social

FNDE: Fundo Nacional para Desenvolvimento Escolar

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano do Município

IRPF: Imposto de Renda da Pessoa Física

NSE: Nível Socioeconômico

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC: Pacto Nacional para Alfabetizar na Idade Certa

PROALFA: Programa de Avaliação da Alfabetização

PUC Minas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SISLAME: Sistema para Administração e Controle Escolar de Governador Valadares

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SRE-GV: Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UNEC: Universidade de Caratinga

UNIPAC/GV: Faculdade Presidente Antônio Carlos de Governador Valadares

UNIVALE: Universidade Vale do Rio Doce

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Indicador socioeconômico bruto (2015)
Tabela 2: Distribuição de renda
Tabela 3: Proporção de alunos com aprendizagem adequada, segundo a Prova Brasil, no 5º ano, por unidade da federação (ordenado do menor para o maior) (2015)
Tabela 4: Valor absoluto do indicador de Nível Socioeconômico das escolas de educação básica do município de Governador Valadares-MG
Tabela 5: Proficiência no PROALFA* das escolas municipais do perímetro urbano de Governador Valadares-MG (2014 a 2016)
Tabela 6: Alunos no nível avançado em alfabetização no PROALFA na Escola Municipal Professora Laura Fabri (2016)
Tabela 7: Profissão das mães dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri com nível avançado em alfabetização no PROALFA (2018)
Tabela 8: Profissão das mães dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri com nível avançado em alfabetização no PROALFA (2018)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das famílias entrevistadas

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das escolas municipais que apresentaram melhor desempenho no PROALFA, na cidade de Governador Valadares-MG (2014 a 2016)
Mapa 2: Localização das escolas municipais pesquisadas na área urbana de Governador Valadares-MG

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espaços de funcionamento da Escola Municipal Professora Laura Fabri (2010 a 2015)
Figura 2: Espaço adaptado em um barracão para sala de aula na Escola Municipal Professora Laura Fabri (2010 a 2015)
Figura 3: Utilização de espaços externos da Escola Municipal Professora Laura Fabri por uma professora que mostra um livro para os alunos (2010 a 2015)
Figura 4: Utilização de espaços externos da Escola Municipal Professora Laura Fabri por uma professora que conversa com os alunos (2010 a 2015)
Figura 5: Criança já alfabetizada do 1º ano ensinando um colega
Figura 6: Anexo 1 da Escola Municipal Professora Laura Fabri – Educação Infantil
Figura 7: Espaços externos do Anexo 1 da Escola Municipal Professora Laura Fabri – Educação Infantil
Figura 8: Anexo 2 da Escola Municipal Professora Laura Fabri – Anos Finais do Ensino Fundamental
Figura 9: Prédio da Igreja Católica, onde são atendidas as crianças do 6º ao 9º ano
Figura 10: Caderno de leitura da turma do 1º ano da Escola Municipal Professora Laura Fabri, selecionada para entrevista por ocupação profissional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL COMO LOCUS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS 23
1.1 A produção das desigualdades escolares 25
1.2 Escolas semelhantes, resultados distintos: o que a literatura traz sobre eficácia escolar e eficácia docente 32
1.3 O processo de socialização: o que nos torna desiguais? 43
1.4 Relação família e escola no desempenho escolar em território vulnerável 49
2 O CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO 58
2.1 A cidade de Governador Valadares-MG: cenário socioeconômico e educacional 65
2.2 Resultados do PROALFA das escolas municipais da cidade de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016 70
2.3 A evidência da escola em território vulnerável com maior percentual de alunos com melhores resultados em alfabetização na cidade de Governador Valadares-MG 75
2.4 A escola e o território 77
2.5 Identificação dos alunos em nível avançado de alfabetização da escola de território vulnerável que apresentaram melhor resultado no PROALFA (2016) 85
2.6 O processo de seleção das famílias entrevistadas 88
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LAURA FABRI 91
3.1 As profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri 93
3.3 Estrutura física e gestão de recursos 133
3.4 As famílias dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri com sucesso escolar no PROALFA, em 2016 142
3.5 Relação entre escola, família e comunidade 148
CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
APÊNDICE 1: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 172
APÊNDICE 2: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIRETORA DA ESCOLA 174

APÊNDICE 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PEDAGOGA E DAS PROFESSORAS 176
APÊNDICE 4: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS 178
APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA 182
APÊNDICE 7: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 186
APÊNDICE 8: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS 190

INTRODUÇÃO

Sou a 13ª filha de um casal que criou seus filhos em condições precárias de vida, em Coroaci, interior do leste de Minas Gerais. A casa em que morávamos não tinha rede de esgoto e nem reservatório de água. A roupa era lavada no rio Suaçuí e a água que chegava da rua mal dava para lavar as vasilhas em uma tábua de madeira improvisada. Essas condições nos deixavam vulneráveis a verminoses e outras doenças. Hoje, entendo por que a única vez em que ganhei um papel de destaque no teatro da escola foi para ser a protagonista da peça *O menino doente*.

Minha mãe, falecida há 26 anos, era analfabeta. Meu pai apresenta rudimentos da alfabetização, o que lhe possibilita ler a Bíblia. Os recursos que sustentavam a casa vinham das lavouras de feijão e milho e da olaria de tijolos que eram fabricados em nosso quintal. Essa terra foi o único patrimônio que restou de uma época em que meu pai ganhou muito dinheiro com a exploração de mica.

Todos os filhos trabalharam na lavoura ou na olaria desde muito pequenos. Os mais velhos capinavam, batiam tijolos e montavam as caieiras para queima dos tijolos. Os mais novos semeavam, vigiavam o arrozal, tocavam o cavalo para amassar o barro, levantavam os tijolos para secar e os empilhavam.

Mas, apesar das limitações financeiras e da violência doméstica praticada pelo meu pai, guardo boas recordações da minha infância: as histórias que minha mãe contava, as coroações de Nossa Senhora, os teatros que fazia com ajuda da minha mãe e as brincadeiras com os colegas da vizinhança. Ao meu modo, era uma criança feliz, cheia de esperança e sonhos.

O trabalho, a frequência à escola e à igreja sempre tiveram um grande valor para os meus pais. Quando a aula era pela manhã, acordávamos às 5 horas e aguávamos a extensa horta antes de ir para escola. Quando estudávamos no período da tarde, trabalhávamos pela manhã e só parávamos na hora de ir para a escola. Éramos assíduos e meu pai ia a todas as reuniões.

Convivi pouco com meus irmãos mais velhos. Sendo a caçula das mulheres, quando nasci, muitos já tinham saído de casa para buscar melhores condições de vida.

Meu pai batia muito na minha mãe e nos filhos. Por meio do seu jeito agressivo de educar, conseguia controlar, em parte, nossa disciplina na escola. Em casa, meus pais nada podiam fazer para ajudar nas atividades escolares e não tinham dinheiro para compra dos materiais solicitados pela escola. Os cadernos eu comprava com goiabas que catava no quintal da casa e vendia para uma senhora fazer doces. Às vezes, um irmão mais velho, que saiu de casa em busca de melhores condições de vida, levava uns materiais escolares, mas não eram suficientes para atender a todos, pois éramos muitos irmãos.

A escola pública que eu frequentava era a mesma dos filhos de pessoas mais abastadas, porém em condições bem desiguais. Eles chegavam limpos, bem alimentados e descansados. Recordo-me do dia em que eu fui até a mesa da professora da 1ª série e ela riscou de vermelho todos os meus problemas de Matemática. Olhei para a mão dela, observei com detalhes seus poros e desejei ser ela, saber o que ela sabia. Esta foi a primeira vez que desejei ser professora, pois ela era quem sabia e eu quem não sabia – e não saber me doía. Essa mesma professora me fez levar uma surra do meu pai, quando, em uma reunião de pais, mostrou como eu estava escrevendo com falta de capricho. No entanto, se a intenção dela era melhorar meu comportamento, o efeito foi o contrário. Passei a ser mais indisciplinada e escrevi durante muitos anos com uma letra que poderia ser considerada feia. Recordo-me também de uma professora que perguntou se eu estava "vindo da guerra", já que minha blusa estava toda furada. Poxa! Eu estava tão feliz... Usava, naquele dia, meu primeiro sutiã, cor de rosa, que minha mãe, com muito sacrifício, havia comprado para mim. Apesar de triste com os risos da classe, permaneci ali e nunca me esqueci do tipo de sentimento que se pode causar nos outros quando a sua condição de miséria se torna motivo de piada. Superei a situação, mas nunca mais usei um sutiã rosa!

Aos 12 anos, migrei para Governador Valadares-MG e comecei a trabalhar como faxineira em uma escola. Assumi esse trabalho para substituir minha irmã mais velha, que quebrou o braço em decorrência de um ato de violência do marido. Nessa instituição, aos 15 anos, assumi a regência. Era uma escola que atendia a crianças de classe média e alta. Foi pioneira, na cidade, em inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e muito contribuiu com minha formação profissional.

Aos 17 anos, em 1993, concluí o Ensino Médio e comecei a atuar nas escolas do campo. Eram sete horas de caminhada diárias e foi nesse período que iniciei o curso de Pedagogia, em 1996. Depois, tendo sido aprovada em um concurso público, fui trabalhar

em uma escola que ficava a 30 quilômetros da cidade, mas com possibilidade de caronas na BR 116. Quando consegui remoção para a cidade, atuei nas escolas da periferia.

A regência nos meios populares fomentou o desejo de estudar o desempenho escolar desses sujeitos. Foi então que, na conclusão do curso de Pedagogia, em 1998, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), em Governador Valadares-MG, apresentei uma monografia com resultados de um estudo realizado sobre o fracasso no ensino da escrita, com análise das produções de alunos das camadas populares.

Movida pelas dificuldades apresentadas pelas crianças dos meios populares, sobretudo no processo de alfabetização e letramento, e pelo desejo de aprender mais para ensinar melhor, fiz duas especializações na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), período em que passei a conciliar as atividades de docente da rede pública com a formação de professores no Ensino Superior na Universidade de Caratinga (UNEC), e, depois, na Faculdade Presidente Antônio Carlos, de Governador Valadares (UNIPAC/GV), onde atuo até o momento, como professora e coordenadora do curso de Pedagogia.

Em meio a todo esse processo de formação acadêmica, um acontecimento muito especial tomou espaço em minha vida. Me tornei mãe de uma linda menina que, hoje, tem 17 anos. Posso afirmar que o acompanhamento da trajetória escolar dela também me move para esta pesquisa. Seu comprometimento com os estudos, sua garra e os sonhos que tem resultam, em parte, das lógicas socializadoras com as quais foi criada e com as expectativas positivas em seu desempenho escolar.

Mas a maternidade não limitou minhas práticas profissionais, como ainda acontece com muitas mulheres. Creio que, de alguma forma, as impulsionou. Sempre atuei em três turnos de trabalho e nunca deixei de me aperfeiçoar. Em 2012, já com duas pós-graduações *lato sensu* concluídas, fiz uma especialização em Gestão Escolar com habilitação em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar, e, em 2017, concluí uma especialização em Educação Inclusiva na Faculdade IMESMERCOSUR.

Depois de inúmeras tentativas frustradas para o ingresso no mestrado, finalmente consegui realizar o sonho de fazer uma pesquisa com mais profundidade e, melhor ainda, em um tema que, de alguma forma, me possibilita analisar o lugar do qual vim, ou seja, as escolas de meios populares, o território vulnerável e o sucesso escolar – embora, na infância, eu não tivesse sido identificada como um caso de sucesso.

A partir das leituras que fiz para a elaboração desta pesquisa, percebo que minha trajetória escolar sofreu influência decisiva das lógicas socializadoras presentes na minha família. Atribuo minha longevidade escolar à ordem moral doméstica, às histórias que minha mãe analfabeta contava, à convivência com irmãos mais velhos que frequentavam a escola, à frequência à missa e à conferência aos domingos, em que sempre tinha que recontar para o meu pai a leitura do Evangelho, e à escuta da leitura da ata da conferência, entre tantos outros fatores.

Apesar de sempre ter trabalhado concomitantemente com crianças dos meios populares e de camadas mais favorecidas, minha inquietação era com as dificuldades apresentadas pelas crianças das escolas públicas. Assim, ao atuar como pedagoga analista da Secretaria Municipal de Educação, no serviço de assessoria às escolas da rede municipal, o objeto desta pesquisa de mestrado foi se constituindo quando assumi a coordenação do Ciclo de Alfabetização do município de Governador Valadares-MG.

Ao analisar os dados das provas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)[1] de todas as escolas municipais de Governador Valadares-MG, observei que, entre as escolas dos meios populares, encontravam-se aquelas que apresentavam médias de desempenho de aprendizagem altas e baixas nas avaliações externas. Por esta análise, as escolas com média acima do Estado foram sendo classificadas, por mim, na coordenação do Ciclo da Infância, como instituições de melhor desempenho, e as que apresentavam resultados abaixo da média do município eram consideradas situações de fracasso.

Com base na análise das notas dos alunos no PROALFA, no período de 2014 a 2016, entre todas as escolas municipais que atendem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em tempo integral, observei que, apesar da vulnerabilidade do território, algumas escolas da rede municipal de ensino apresentaram notas mais altas no exame. A partir desses dados, me chamou a atenção o caso específico da Escola Municipal Professora Laura Fabri, com bom desempenho nessa avaliação localizada em território de vulnerabilidade social[2].

---

[1] O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) foi implantado pelo governo de Minas em 2006. O Programa faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e avalia a proficiência de leitura dos alunos da rede estadual e municipal por meio de avaliação censitária (SIMAVE, 2017).

[2] Nesta dissertação, adotamos a definição de vulnerabilidade social que a considera como "resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade" (ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Assim, lançando mão dos resultados do PROALFA e de minha experiência de assessoria das escolas da rede municipal, elaborei a principal questão da pesquisa: quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA?

A partir desta indagação, outras surgiram: há um modo de organização que amplia as possibilidades de acesso dos alunos às oportunidades educativas oferecidas pela escola investigada? Quais práticas educativas são desenvolvidas pelas famílias dos alunos que apresentaram nível avançado em alfabetização?

Diante da diversidade de escolas com resultados de sucesso e fracasso[3] escolar em território vulnerável, apontadas pela literatura, levantei a hipótese de que, apesar da grande influência do território no desempenho escolar das crianças, a Escola Municipal Professora Laura Fabri conseguiu mobilizar práticas educativas que aumentam as chances de sucesso escolar dos alunos em alfabetização.

A partir da questão principal, defini, como objetivo geral, investigar quais fatores levam uma escola de Governador Valadares-MG, situada em território vulnerável, a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA.

Como objetivos específicos, busquei:

- Identificar a escola de território vulnerável com maior percentual de alunos com desempenho avançado em alfabetização no PROALFA;
- Selecionar as famílias dos alunos com maior desempenho no PROALFA, em 2016;
- Investigar a estrutura e as metodologias de trabalho da escola que contribuíram para o bom desempenho no PROALFA, em 2016;
- Conhecer práticas educativas das famílias de território vulnerável com filhos no nível avançado de alfabetização.

[3] O fracasso escolar, atualmente, é aferido por meio das avaliações externas. Antes, era posto em evidência pelas avaliações externas, indicados nos altos índices de reprovação. Nessa pesquisa, o fracasso escolar é tomado sob um fenômeno produzido, que atinge, especialmente, alunos pertencentes a classes menos favorecidas, em que, sob teoria da carência cultural, a responsabilidade do fracasso recai sobre o aluno e sua família, desresponsabilizando a escola e a sociedade da produção do fracasso escolar (PATTO, 1999).

Delimitei o objeto desta pesquisa a partir da análise dos dados do PROALFA e dos estudos de diversos autores da Sociologia da Educação, entre eles, Thin (2006; 2010), com sua obra sobre tensões entre as lógicas socializadoras das famílias dos meios populares, e Batista, Padilha, Carvalho-Silva, Alves e Ribeiro (2013), em suas pesquisas sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas situadas em território vulnerável.

Para melhor compreensão do objeto, consultei outras importantes pesquisas internacionais e nacionais produzidas no campo da Sociologia da Educação: Abramovay (2002), Batista e Carvalho-Silva (2013), Bourdieu (2007; 2015), Brooke e Soares (2008), CENPEC (2011), Dubet (2006; 2012), Ernica (2012), Lahire (2008; 2011; 2013; 2015), Nogueira (2011), Nogueira, Resende e Viana (2015), Setton (1997; 2010; 2011), Pacheco (2013), Santo (2013), Silva (2011), entre outras.

Ao aprofundar nos estudos sobre desempenho escolar em território vulnerável, constatei que a maioria das pesquisas foi realizada em grandes centros (ALVES, 2013; BATISTA, 2012; 2013; ERNICA, 2012; CENPEC, 2011), bem como as investigações sobre efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; FRANCO, 2008). Assim, notei que pouco se estudou sobre o fenômeno nas cidades pequenas e médias. Dessa forma, os resultados trazidos em minha dissertação podem contribuir para o conhecimento do fenômeno em pequenas e médias cidades, que, mesmo possuindo suas peculiaridades, constituem a maioria dos municípios brasileiros e se diferem substancialmente dos grandes centros. Além disso, a partir dessas análises iniciais, percebi que, embora esta pesquisa seja restrita a uma cidade do interior de Minas Gerais, ela permite fazer inferências para outras situações semelhantes no Brasil. Isto é, seus resultados não têm um grande potencial de generalização por se tratar de um estudo de caso, mas trazem elementos que permitem observar casos semelhantes em outras cidades do mesmo porte.

Ao trazer algumas revelações sobre as práticas metodológicas de alfabetização desenvolvidas na escola investigada, que produz efeitos positivos diante da vulnerabilidade social, e as práticas educativas das famílias com filhos em sucesso escolar em território vulnerável, esta pesquisa também poderá trazer contribuições consistentes para a gestão pública da educação do município, para a escola e para outras cidades interessadas em desenvolver metodologias de trabalho que auxiliem na promoção da alfabetização de seus alunos oriundos das camadas desfavorecidas da população.

O campo de pesquisa selecionado foi, então, a rede pública de educação básica da cidade de Governador Valadares-MG, que está a 323 quilômetros de distância da capital do Estado, Belo Horizonte-MG.

Inicialmente, realizei uma análise teórica sobre longevidade escolar nos meios populares e efeito escola, com consulta às produções publicadas nos últimos 10 anos no Portal da CAPES e no Scielo, que me ajudaram a compreender e explicar o fenômeno investigado e selecionar a unidade de análise.

Os procedimentos metodológicos que adotei para a realização desta pesquisa foram de natureza qualitativa e, para melhor compreensão do fenômeno em suas diferentes interfaces, optei por realizar um estudo de caso. Dentre a população de 19 escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG no perímetro urbano que atendem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, identifiquei a escola de melhor desempenho no PROALFA, no período de 2014 a 2016, que está localizada em um território com vulnerabilidade social. Essa escola foi selecionada para ser a unidade de análise. Nesse espaço, além da observação das práticas educativas, realizei entrevistas semiestruturadas com a atual diretora da escola, com a pedagoga e com as três professoras que atuaram nos três primeiros anos do Ensino Fundamental no período em que as provas foram realizadas. Do quantitativo de 34 famílias de alunos que tiveram desempenho classificado como avançado pelo PROALFA, selecionei cinco para entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas em suas residências. Durante as entrevistas, observei também a dinâmica familiar e a organização dos espaços.

Assim, a investigação empírica foi estruturada em cinco etapas:

- 1ª etapa: tabulação e análise dos resultados do PROALFA no município de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016;
- 2ª etapa: identificação da escola de maior sucesso no PROALFA (2014 a 2016) entre as que se localizam em território vulnerável, dos alunos com avançado desempenho em alfabetização e das suas respectivas famílias;
- 3ª etapa: observação das ações desenvolvidas na escola de melhor desempenho, com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 4ª etapa: realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora, a pedagoga e com três professoras que trabalharam com as crianças no período de 2014 a 2016;

- 5ª etapa: entrevista semiestrutura com as famílias e observação da organização das dinâmicas familiares.

Para organizar a geração dos dados da sua pesquisa científica e facilitar o entendimento do leitor, dividi a apresentação do texto em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresento uma análise das desigualdades educacionais e do potencial das práticas educativas escolares de produzir efeitos no desempenho escolar em classes populares. Inicialmente, por meio de estudos nacionais e internacionais na área da Sociologia da Educação, discuto como as desigualdades escolares são produzidas; a questão da eficácia escolar; de como se dá a produção social dos indivíduos; os mecanismos pelos quais a relação família e escola influencia no desempenho escolar em território vulnerável; e como os efeitos das lógicas socializados das famílias dos meios populares, por meio de suas práticas educativas intencionais ou não, produzem efeitos no sucesso escolar dos filhos.

No segundo capítulo, descrevo o processo de construção da pesquisa, a abordagem metodológica que orientou o processo de investigação, a coleta de dados e como eles foram analisados. Para melhor compreensão do universo da pesquisa, apresento o cenário socioeconômico e educacional do município de Governador Valadares-MG, os resultados do PROALFA, no período de 2014 a 2016, e os procedimentos adotados para identificar a escola com maior proficiência de aprendizagem em território vulnerável. Consta, nesse capítulo, ainda uma descrição da unidade de análise e do território, as etapas percorridas para identificação dos alunos com sucesso em alfabetização, em 2016, e os critérios de seleção das famílias que participaram da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento os resultados da pesquisa à luz das teorias que subsidiaram sua construção. Para comprovação da hipótese inicial e alcance dos objetivos, procurei conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Municipal Professora Laura Fabri e os fatores que ajudam a compreender as razões do sucesso na alfabetização em território vulnerável. Adotando três categorias de análises, presentes nos diferentes instrumentos aplicados aos sujeitos da pesquisa, discuto os dados analisados e descrevi como era o processo de organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização nessa escola, a gestão e infraestrutura, e a relação entre escola, família e comunidade.

Por fim, trago as considerações finais, com a síntese do processo investigativo, minhas impressões sobre o trabalho desenvolvido e as recomendações para estudos futuros.

1 TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL COMO LOCUS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Os conceitos de território, vulnerabilidade social e território vulnerável são centrais para a discussão sobre escolarização das camadas populares, tema desta dissertação. Por isso, inicio este capítulo trazendo a definição dessas terminologias e de como as pesquisas na Sociologia da Educação se apropriaram delas. Em seguida, apresento algumas evidências das desigualdades sociais e escolares no Brasil, além de uma reflexão sobre o que torna os sujeitos diferentes nos seus modos interação na sociedade, sobre a relação que se estabelece entre família e escola em território vulnerável, e, encerrando o capítulo, discuto a questão dos métodos de alfabetização como um dos fatores que influenciam nos casos de sucesso ou fracasso em territórios vulneráveis.

Território é um conceito que emerge da Geografia. Sob uma abordagem de ideário positivista e historicista, entre 1870 a 1950, a Geografia tradicional centrava-se no estudo da paisagem e da região. A partir de 1950, o espaço tornou-se a área de interesse desse campo do conhecimento, que, entre 1960 a 1970, designou o termo território para referir-se aos espaços, ao que neles acontece e ao que os diferenciam de outros (CLAVAL, 1999; SAQUET, 2007).

Mais recentemente, o termo território vulnerável passou a ser utilizado por diversos estudos na área da Sociologia da Educação, no Brasil (ALVES, 2013; BATISTA, 2012; 2013; ERNICA, 2012; CENPEC, 2011), em pesquisas que envolvem a discussão relação entre família e escola, a fim de se compreender como o espaço sociogeográfico influencia no processo de escolarização da criança e do jovem em interface com a família.

Para a melhor compreensão do conceito de território vulnerável, é fundamental esclarecer o que estou considerando como vulnerabilidade social. Tal definição, em múltiplas abordagens, tem sido associada à pobreza, mas é mais do que isso, pois inclui também fatores de ordem física, cultural, social, política, afetiva e psíquicas, que afetam a vida das pessoas (ABRAMOVAY, 2002; PERONA; ROCCHI, 2001).

Para Abramovay (2002, p. 13) a vulnerabilidade social é o

> resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

Assim sendo, o conceito de território vulnerável, com base nos autores aqui referenciados, diz respeito aos lugares, geralmente mais distantes das regiões centrais das cidades, marcados pelas desigualdades sociais, com baixa cobertura de serviços e equipamentos públicos e privados, com maior concentração de famílias de baixa renda, com pouca escolaridade e fracos recursos culturais (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; CENPEC, 2011).

Compreendo, nesta pesquisa, portanto, que a vulnerabilidade social que se evidencia em um território se constitui pelas condições do local e pelo que nele acontece – fato que se observa nas situações de moradias das famílias, em seus modos de vida mediante ao desemprego e em outras situações.

Tal precariedade também se reflete nas escolas. Os dados da pesquisa divulgada pelo CENPEC (2011) evidenciaram que, em territórios de maior vulnerabilidade social, há maior rotatividade de professores, menor cobertura de creches e maior concentração de famílias com menores recursos culturais.

Geralmente, a permanência dos professores em territórios mais vulneráveis limita-se ao tempo necessário para que consigam remoção para locais de mais fácil acesso. Essa rotatividade de professores e especialistas interfere na aprendizagem escolar das crianças e dos adolescentes, uma vez que o plano de metas das escolas, com investimento em formação continuada local e outras ações, não acontece por tempo suficiente para produzir efeitos na aprendizagem dos alunos.

A menor cobertura de creches, em territórios vulneráveis, espaço indispensável no processo de formação da criança nos primeiros anos de vida, pode gerar implicações em seus aspectos cognitivos, afetivos, culturais, sociais e econômicos das crianças, pois limitam as condições de trabalho da mãe, que, em muitos casos, é a única responsável pela renda familiar (CENPEC, 2011).

Assim, para compreender o impacto da escola na vida das pessoas de diferentes meios sociais e, mais especificamente, naquelas que vivem em território vulnerável, na sequência do capítulo, discuto a questão da produção das desigualdades escolares e os conceitos de efeito escola e efeito professor.

1.1 A produção das desigualdades escolares

Estudos realizados no campo da Sociologia da Educação, a partir dos anos 1960, têm colocado em evidência a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, especialmente no que se refere às diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar.

Para Bowles e Gintes (1976) e para Bourdieu e Passeron (1977), a educação escolar é utilizada pelas classes dominantes como instrumento de reprodução do capital cultural[4] que asseguram aos seus filhos posições de prestígio social. Logo, uma vez que os sujeitos oriundos das camadas populares não dispõem do mesmo capital cultural que as classes dominantes, é possível compreender como a estratificação social exerce influência sob a estratificação educacional, que, por sua vez, acentua a desigualdade social, já que, por meio do processo de escolarização, assegura-se posições sociais de maior ou menor prestígio.

Bowles e Gintis (1976), a partir da teoria da correspondência, consideram que a escola sob o domínio da classe dominante acaba por perpetuar suas normas, valores e comportamentos, e facilitar a ascensão de seus descendentes ao mercado de trabalho.

Do mesmo modo, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1977), mostra que a escola, ao privilegiar condutas e práticas mais presentes nos grupos dominantes, coloca em desvantagens os indivíduos das camadas populares, oriundos de processos de socialização diferentes das normas e comportamentos tomados como legítimos pela escola. Tal violência resulta, especialmente, da contradição do domínio dos valores das classes dominantes no ambiente escolar e do baixo capital cultural das classes populares, que limita a oferta, aos seus filhos, de bens e serviços, materiais ou não.

---

[4] O capital cultural pode ser identificado em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Pelo estado incorporado, nota-se que a construção do capital cultural resulta de um esforço pessoal, que pode ser negado ou aceito, não podendo ser transmitido de forma direta. O estado objetivo, embora se constitua em bens materiais, está condicionado ao valor atribuído pelo estado incorporado e/ou pelas relações de contexto social e econômico. Já o estado institucionalizado está condicionado ao valor a ele atribuído e ao estado incorporado, às competências que se revela saber, fato que pode ser facilmente observado com a certificação obtida por meio dos diplomas (BOURDIEU, 2015).

Essa desigualdade social, existente entre as famílias das classes dominantes e populares, vai se revelando em desigualdades educacionais nos méritos individuais evidenciados nas avaliações educacionais, em que o fracasso escolar se acentua entre os que detêm menor capital cultural. Há, portanto, um círculo perverso difícil de ser rompido, pois, uma vez que o capital cultural e a desigualdade educacional são oriundos da desigualdade social, as diferenças do capital cultural entre as famílias provenientes de diferentes classes sociais corroboram para que persista a desigualdade social e, consequentemente, a desigualdade educacional.

As profundas desigualdades educacionais no Brasil têm sido evidenciadas por meio dos dados populacionais, censos escolares e das avaliações (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). Os dados populacionais permitem estudar a relação entre variáveis de origem social e relação educacional. Já os censos escolares e as avaliações externas têm possibilitado evidenciar a diferença de desempenho entre escolas, Estados e regiões.

Embora a renda ocupe um espaço privilegiado nas análises sobre as desigualdades (ARRETCHE, 2015), nos últimos anos, os pesquisadores puderam usar outros dados, de fontes nacionais e internacionais, que permitiram compreender, de forma mais abrangente, as desigualdades sociais e educacionais em diferentes países.

Dados do *World Bank* (2015) revelam que há uma acentuada desigualdade de renda no mundo (Tabela1). Os países de baixa e média renda, atualmente, são classificados como economias em desenvolvimento, enquanto os de alta renda são classificados como economias desenvolvidas[5].

[5] A classificação econômica dos países resulta da comparação do Rendimento Nacional Bruto (RNB) com o Produto Interno Bruto (PIB). Enquanto o RNB mostra a produção interna do país, mais os rendimentos que entram no seu território, menos os que saem; o PIB mostra a produção interna do país gerada por todos os setores da economia. Portanto, se um país recebe mais rendimentos do que envia para o exterior, terá um RNB > PIB; se envia mais rendimentos para o exterior do que recebe o RNB < PIB.

Tabela 1: Indicador socioeconômico bruto (2015)

País	Rendimento Nacional Bruto Per capta (dólares) 2014
Renda alta	≥ 12.735 dólares
Noruega	103.630
Estados Unidos	55.200
Alemanha	47.640
Japão	42.000
Coreia do Sul	27.090
Arábia Saudita	25.140
Argentina	13.480
Rússia	13.220
Renda média-alta	4.126 a 12.736 dólares
Brasil	11.530
México	9.870
Romênia	9.520
China	7.400
África do Sul	6.800
Renda média-baixa	1.046 a 4.125 dólares
Nigéria	2.970
Índia	1.570
Renda baixa	≤ 1.045 dólares
Sudão do Sul	970
Haiti	820
República Democrática do Congo	380

Fonte: Adaptado de *The World Bank. World Development Indicators* (2015)

Os dados do *World Bank* (2015) mostram que o Brasil é classificado com renda média-alta, o que o coloca entre os países com economia em desenvolvimento.

Um fator importante a ser considerado para compreender a distribuição da renda é o Índice de Gini[6]. Como pode ser observado na Tabela 2, o Índice de Gini, para a maioria dos países selecionados, varia no intervalo de 0,26 a 0,48, enquanto que o Brasil e a África do Sul destoam do restante do grupo, apresentando os piores índices, 0,53 e 0,63, respectivamente.

[6] Criado pelo estatístico italiano Corrado Gini (1884-1965), trata-se de um coeficiente de desigualdade que revela como a renda está distribuída em uma sociedade. Quanto mais próximo de zero, máxima igualdade absoluta da renda; quanto mais próximo de 1, máxima desigualdade da renda.

Tabela 2: Distribuição de renda

País (ano de pesquisa)	Índice de Gini
Eslovênia (2012)	0,26
Noruega (2012)	0,26
Romênia (2012)	0,27
Alemanha (2011)	0,30
Japão (2008)	0,32
Índia (2009)	0,34
Estados Unidos (2013)	0,40
Rússia (2012)	0,42
China (2010)	0,42
República Democrática do Congo (2012)	0,42
Argentina (2013)	0,42
Nigéria (2009)	0,43
México (2012)	0,48
Brasil (2013)	0,53
África do Sul (2011)	0,63

Fonte: Adaptado de *The World Bank. World Development Indicators* (2015)

Tal fato demonstra como a distribuição de renda entre a população brasileira é desigual e contribui, dessa forma, para a permanência de bolsões de pobreza extrema e, a ao mesmo tempo, para a concentração de renda nas mãos de poucos, e, consequentemente, para a manutenção ou o aumento da vulnerabilidade social e territorial. Essa afirmativa pode ser melhor compreendida a partir dos estudos de Medeiros, Souza e Castro (2015), que mostraram como a irregularidade da renda da população brasileira tem influenciado no aumento da pobreza.

Ao combinarem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Medeiros, Souza e Castro (2015) confrontaram essas informações com as provenientes da Declaração Anual de Ajuste do Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF). Os autores evidenciaram que a desigualdade de renda no Brasil é muito alta, aspecto já revelado também em outras pesquisas. Os resultados dos estudos desenvolvidos por eles mostram que, embora a desigualdade econômica no Brasil tenha permanecido estável entre 2006 a 2012, “quase metade de toda a renda no país está concentrada nos 5% mais ricos e um quarto no 1% mais rico” (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015, p. 982). Assim, mesmo que a economia do país tenha crescido nos últimos anos, os ricos é que têm se apropriado da maior parte desse crescimento, o que acentua a desigualdade social.

Desse modo, por reconhecer que os níveis de desigualdade de renda de uma sociedade influenciam e são influenciados pelas políticas públicas e que essa desigualdade “está relacionada aos níveis de educação, saúde, nutrição, mortalidade, violência e várias outras características da sociedade, determinando e sendo determinada por elas”

(MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015, p. 927), é preciso atenuar o impacto da desigualdade social sobre a educacional, considerando outros fatores que podem influenciar na proficiência de aprendizagem. Também é necessário compreender que, embora a desigualdade de renda exerça influência na educacional, não há correlação direta entre elas.

Como pode ser observado nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2015, apresentados no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), o investimento é um dos fatores que influenciam na aprendizagem, mas não é o único, pois há outros aspectos que precisam ser considerados. É nesse sentido que a superação das desigualdades educacionais no contexto mundial ultrapassa as fronteiras das dimensões econômicas e de investimentos da educação.

Dados coletados entre 2004 e 2014 e apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) revelam que, embora o Brasil tenha avançado em diversos aspectos educacionais, ainda não foi consolidada a universalização de níveis mais recentes incluídos na Educação Básica, como é o caso da Educação Infantil, e que há um contingente significativo de estudantes em atraso escolar, com distorção idade série.

Como principais avanços no acesso e na permanência na Educação Básica, o IBGE (2015, p. 47) evidencia que, no período de 2004 a 2014, aumentou, de 24,6% a 82,7%, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade, e que a frequência bruta de pessoas de 6 a 14 anos chegou próxima à universalização. Apesar disso, avançou apenas 2,4 pontos entre os alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, passando de 81,8% para 84,3%.

Outro aspecto educacional que demanda especial atenção na superação das desigualdades educacionais é o fluxo escolar. Embora, nos últimos anos, o Brasil tenha reduzido a desigualdade de acesso e permanência nas escolas brasileiras, o atraso escolar é apontado como um dos principais mecanismos para a evasão definitiva (IBGE, 2015). O percentual de pessoas que frequentam a escola na idade adequada à sua faixa etária é indicado como taxas de frequência líquida. Segundo o IBGE (2015), entre o período de 2007 a 2014, a taxa de frequência passou de 84,7% para 91,3% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); de 72,5% para 78,3% nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e de 49% para 58,6% no Ensino Médio.

Por outro lado, como pode ser observado na Tabela 3, nos resultados da Prova Brasil, de 2015, entre os estudantes, nota-se que há uma acentuada desigualdade educacional, que se revela por meio das desigualdades de aprendizagem (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016), e que demonstra que as desigualdades sociais dos Estados brasileiros refletem diretamente nos resultados das avaliações educacionais de âmbito nacional.

Tabela 3: Proporção de alunos com aprendizagem adequada, segundo a Prova Brasil no 5º ano, por unidade da federação (ordenado do menor para o maior) (2015)

Língua Portuguesa			Matemática		
AP	Amapá	29%	MA	Maranhão	14%
MA	Maranhão	29%	AP	Amapá	16%
AL	Alagoas	30%	PA	Pará	19%
SE	Sergipe	30%	AL	Alagoas	20%
RN	Rio Grande do Norte	33%	RN	Rio Grande do Norte	20%
PA	Pará	34%	SE	Sergipe	20%
BA	Bahia	35%	BA	Bahia	22%
PB	Paraíba	35%	PB	Paraíba	24%
PE	Pernambuco	37%	PI	Piauí	24%
PI	Piauí	38%	PE	Pernambuco	26%
TO	Tocantins	42%	TO	Tocantins	28%
RR	Roraima	43%	AM	Amazonas	32%
AM	Amazonas	47%	RR	Roraima	32%
MT	Mato Grosso	50%	MT	Mato Grosso	35%
BR	*Média brasileira*	*50%*	RO	Rondônia	38%
RO	Rondônia	52%	GO	Goiás	39%
RJ	Rio de Janeiro	53%	*BR*	*Média brasileira*	*39%*
AC	Acre	54%	RJ	Rio de Janeiro	40%
ES	Espírito Santo	56%	AC	Acre	41%
GO	Goiás	56%	MS	Mato Grosso do Sul	41%
RS	Rio Grande do Sul	57%	CE	Ceará	42%
CE	Ceará	57%	ES	Espírito Santo	42%
MS	Mato Grosso do Sul	57%	RS	Rio Grande do Sul	44%
DF	Distrito Federal	61%	DF	Distrito Federal	45%
MG	Minas Gerais	63%	MG	Minas Gerais	52%
PR	Paraná	65%	SC	Santa Catarina	55%
SP	São Paulo	65%	SP	São Paulo	56%
SC	Santa Catarina	65%	PR	Paraná	57%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Prova Brasil 2015/INEP disponíveis no site QEdu (2015)

Considera-se que os alunos construíram aprendizado adequado[7] quando alcançam, na Prova Brasil, uma pontuação que corresponde aos níveis: proficiente e avançado (QEDU, 2015). Os dados da Tabela 3 mostram que o menor percentual de alunos com aprendizagens consideradas adequadas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, concentra-se nas regiões Norte e Nordeste do país, correspondendo aos 13 piores resultados. Assim, como descreve Cury (2002), os dados mostram que a pirâmide educacional acompanha de perto a de distribuição de renda e riqueza.

Os resultados apresentados na Tabela 3 colocam em evidência a relação da desigualdade social com a educacional, uma vez que os municípios com a renda *per capita* menor estão situados nas regiões Norte e Nordeste do país, com maior concentração de pobres, que sobrevivem com renda inferior a meio salário mínimo (ARRETCHE, 2015). Aspecto que também se evidencia nos estudos de Alves, Soares e Xavier (2016), em que se constata que o Nível Socioeconômico (NSE) é o que mais pesa sobre as desigualdades escolares. Ou seja, a probabilidade de o aluno ter aprendizagem adequada aumenta quando o NSE é mais elevado.

Diante da desigualdade escolar evidenciada nas regiões Norte e Nordeste, quando comparadas às demais regiões, é possível inferir que, nessas regiões, há maior concentração de alunos pertencentes a famílias que vivem em território de vulnerabilidade social. Contudo, conforme mencionado anteriormente, a vulnerabilidade social não é o único aspecto que ajuda a explicar o baixo desempenho escolar. Há, nos territórios vulneráveis, significativas variações internas, como é o caso do Ceará. Enquanto a média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 5,5, em 2015, o município de Sobral-CE alcançou 8,8 e Félix Ferreira-CE, 8,7, superando as melhores escolas do país, que, em 2011, tiveram um IDEB de 8,6 (LEMANN, 2015).

Vale ressaltar que, nas últimas décadas, o IDEB tem se constituído como um importante instrumento de avaliação. Calculado a partir dos dados do fluxo escolar informados no Censo Escolar e das médias de desempenho na Prova Brasil aplicadas nos anos pares aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino

[7] Como mencionado acima, considera-se que o aluno obteve aprendizado adequado quando a pontuação obtida na Prova Brasil corresponde ao nível proficiente e avançado. Na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o resultado do aluno na Prova Brasil é apresentado em 4 níveis: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Para os alunos do 5º ano, a Escala SAEB está assim definida: Língua Portuguesa (Insuficiente: 0 a 149 pontos, Básico: 150 a 199 pontos, Proficiente: 200 a 249 pontos, Avançado: Igual ou maior que 250 pontos); Matemática (Insuficiente: 0 a 174 pontos, Básico: 175 a 224 pontos, Proficiente: 225 a 274 pontos, Avançado: igual ou maior que 275 pontos) (QEDU, 2015).

Médio, o IDEB é, atualmente, o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil.

Assim, ao observar a desigualdade entre as escolas, algumas perguntas são inevitáveis: por que as escolas apresentam resultados de aprendizagem diferentes? Por que, em algumas escolas, os alunos com o mesmo nível socioeconômico aprendem mais do que em outras? A escola que o aluno frequenta faz diferença na aprendizagem dele? Algumas razões para a heterogeneidade existente entre as escolas localizadas no mesmo território são apresentadas pela literatura. Tal debate é o que trago a seguir.

1.2 Escolas semelhantes, resultados distintos: o que a literatura traz sobre eficácia escolar e eficácia docente

Para compreender a complexidade que existe na análise da diferença de desempenho escolar entre as escolas, realizei um estudo sobre eficácia escolar a partir da obra de Brooke e Soares (2008), na qual tive acesso a tradução de várias pesquisas internacionais (COLEMAN, 1966; GRAY, 1985; LEE, 2000; MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980; NUTTALL, 1989; PLOWDEN, 1967; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; REYNOLDS; TEDDLIE, 2000; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979; TORRECILLA, 2003; WILLS, 1992)[8], que apresentam discussões que ajudam a compreender se a escola que o aluno frequenta faz ou não diferença na aprendizagem. A mesma obra também traz o estudo de Alves e Franco (2008), que foi essencial para compreender os fatores associados à eficácia escolar nas escolas brasileiras.

Comumente, os temas eficácia escolar e eficácia docente são tratados separadamente pois são correntes de investigação distintas (BRESSOUX, 2003). Contudo, por reconhecer que professores e escola se influenciam mutuamente, nesse tópico, por meio dos estudos de Bressoux (2003) e de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), amplio a discussão da eficácia escolar para a reflexão sobre a eficácia docente.

[8] Como afirmado no texto, teve-se acesso à tradução das obras citadas em: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

As pesquisas sobre eficácia escolar têm sua origem em vertentes que colocam em evidência que a origem social do indivíduo é um fator preponderante do sucesso escolar. Os primeiros estudos revelaram que a escola que o aluno frequenta não faz diferença nos resultados da aprendizagem. Posteriormente, essas pesquisas foram contestadas por pesquisadores que buscaram comprovar que a escola que o aluno frequenta faz diferença (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Já os estudos sobre eficácia docente emergem do paradigma que acreditava ser possível identificar os aspectos pelos quais os professores produzem efeitos na aprendizagem dos alunos (BRESSOUX, 2003).

Antes de iniciar esta reflexão sobre a eficácia escolar, é importante ressaltar que todos estes estudos partem do pressuposto que o efeito escola só pode ser substancialmente aferido a partir avaliações que comprovem o desempenho de aprendizagem. No Brasil, esses estudos começaram tardiamente. Foi somente a partir da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, que se passou a analisar o sistema escolar por meio do desempenho dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

Pesquisas sobre eficácia escolar ou efeito escola tem sua origem, no campo internacional, a partir do Relatório de Coleman (1966). O termo efeito escola é apropriado pelos pesquisadores para contrapor pesquisas anteriores que indicavam que a escola em que o aluno estuda não faz diferença na sua aprendizagem. Tais estudos (COLEMAN, 1966; PLOWDEN, 1967) indicavam que as diferenças econômicas e culturais das famílias eram uma variável com uma influência muito maior que as demais variáveis, como as diferenças observadas entre as escolas e que, portanto, a escola em que o aluno estudava não fazia diferença na aprendizagem. Considerando a variável interna das escolas, o que dentro delas acontece, o termo efeito escola passou a ser utilizado por pesquisas que mostravam a variação do desempenho de aprendizagem entre os alunos, comprovando que a escola em que o aluno estuda faz diferença, e que há, portanto, um efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Como ponto inicial dessa reflexão, destaco em qual perspectiva teórica estou utilizando nesta pesquisa os termos eficácia e ineficácia escolar.

A eficácia refere-se à qualidade das instituições de ensino, à produção de resultados que a sociedade espera delas (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980). É

também compreendida como a capacidade de as escolas influenciarem o desenvolvimento dos alunos (TORRECILLA, 2003).

Já a ineficácia é compreendida, por Coleman (1966), como a incapacidade das escolas em remover o impacto que as influências externas exercem sobre o desempenho escolar.

A partir dessas definições, a eficácia escolar, ou efeito escola, é compreendida como a capacidade de a escola produzir resultados de aprendizagem, considerando os fatores que envolvem os aspectos sociais, culturais e econômicos dos seus alunos. Assim, em toda análise sobre eficácia escolar, deve-se considerar o contexto social, econômico, cultural e educativo em que as escolas estão situadas (TORRECILLA, 2003).

No que se remete ao efeito professor, pela inconsistência dos resultados e de uma justificativa teórica para o paradigma de critério de eficácia docente, essa perspectiva de análise logo foi substituída por pesquisas que se orientavam em três paradigmas: processo-produto, processos mediadores e ecológico (BRESSOUX, 2003).

Bressoux (2003) relata que os estudos pautados no paradigma de critério de eficácia docente consideravam ser possível traçar o perfil e a personalidade mais condizentes com a profissão de professor, que se baseavam em características consideradas próprias de um bom professor. Do mesmo modo, as pesquisas apoiadas no paradigma do processo-produtivo, também centradas no professor, se interessam em investigar o que ele faz. Sob o paradigma dos processos mediadores, os estudos buscam identificar os processos humanos implícitos que interpõem os estímulos pedagógicos. Já na perspectiva do paradigma ecológico, os pesquisadores têm como objeto de estudo o ambiente, que envolve as relações de sala de aula e os modos como os sujeitos envolvidos respondem a elas.

Feitas essas considerações iniciais sobre eficácia escolar e eficácia docente adotadas na dissertação, passo, agora, à análise de perspectivas divergentes sobre se a escola que o aluno frequenta faz ou não diferença em sua aprendizagem.

Tanto o Relatório de Coleman[9], produzido nos Estados Unidos, quanto o Relatório de Plowden[10], produzido na Inglaterra, com resultados de pesquisas

[9] O Relatório de Coleman resulta de um extenso *survey*, desenvolvido nos Estados Unidos, em meados da década de 1960. A pesquisa foi encomendada por exigência de um artigo de Direitos Civis (1964), que pressupunha grandes desigualdades entre as escolas do país. Os estudos de James S. Coleman e seus colaborados deram origem à pesquisa sobre efeito escola e à polêmica da escola eficaz (BROOKE; SOARES, 2008).

desenvolvidas na década de 1960, colocam em evidência que a escola que o aluno frequenta não faz diferença para a sua aprendizagem (BROOKE; SOARES, 2008).

De acordo com Brooke e Soares (2008), o Relatório de Coleman resulta de um estudo que constatou que as diferenças entre as escolas não apresentavam indicadores que pudessem ser considerados como diferentes nas oportunidades educativas oferecidas aos alunos. Tratava-se, portanto, de uma avaliação que considerava o financiamento, os equipamentos e o currículo das escolas, que não se diferenciavam muito entre si. Sob esta abordagem, a explicação para o baixo desempenho dos alunos estava centrada em fatores externos às escolas, ou seja, nas diferenças socioeconômicas.

Já o Relatório de Plowden, embora apresente resultados semelhantes ao de Coleman, no que diz respeito ao que as escolas oferecem ou possuem, destaca que a escola tem pouca importância para explicar o desempenho escolar diante dos fatores familiares. A família é que faz diferença, e não a escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Ainda de acordo com os autores, a partir da década de 1970, como reação à concepção pessimista de que as escolas eram todas iguais e que não faziam diferença para a aprendizagem a escola que o aluno frequentava, começaram a surgir, na Inglaterra, várias pesquisas, como as de Madaus, Airasian e Kellaghan (1980), Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979) e Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), que buscaram comprovar a relevância da escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) destacam que o que acontece nos processos interativos no interior da escola são variáveis que impactam no processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979), considerando os fatores internos e externos à escola, mostram que, controladas as características dos alunos que antecedem à escola, há evidências de que os estabelecimentos escolares são diferentes no que se refere à capacidade de influenciarem no progresso dos alunos. Também Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988) descobriram que as escolas impactam significativamente na variação de aprendizagem da leitura ao final do 3º ano, e destacaram o efeito do conjunto de situações que envolvem as condições dos alunos. Assim, os resultados dos três estudos confirmam que as escolas são

---

[10] O Relatório de Plowden, também produzido por meio de uma *survey* nacional, foi publicado em 1967. A pesquisa foi desenvolvida por ordem do Ministério de Educação do governo britânico. O objetivo central do estudo foi relacionar o que aprenderíamos sobre o lar em que os alunos vivem e os resultados de aprendizagem que apresentam na escola em que estudam (BROOKE; SOARES, 2008).

diferentes e que faz diferença para o aprendizado a escola que o aluno frequenta (BROOKE; SOARES, 2008).

Desse modo, sob as perspectivas acima apresentadas, algumas escolas são mais eficazes que outras. Ou seja, conseguem corresponder melhor às expectativas da sociedade, ao apresentarem melhores resultados de aprendizagem, independentemente do nível socioeconômico dos alunos (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980). Essa diferença do nível de eficácia das escolas pode ser observada por meio das avaliações externas, em que é possível comparar a produção de resultados significativamente diferentes entre escolas de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma comunidade.

Para Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979), a eficácia de uma escola resulta da combinação de ações internas que constituem o *ethos* moral da escola e que caracteriza o clima organizacional. Essas ações envolvem sistema de premiações e sanções, responsabilidades atribuídas aos alunos, foco nas atividades acadêmicas, liderança, referências de comportamento dos docentes e envolvimento dos pais nas tomadas de decisões.

Entretanto, é importante considerar que a eficácia escolar não é algo estático. Uma escola pode ter uma variação de resultado em um curto período de tempo e também pode obter resultados diferentes entre alunos e áreas específicas (NUTTALL, 1989). No caso brasileiro, esse é um aspecto que pode ser observado quando escolas alcançam um alto IDEB em um ano e apresentam queda no outro, ou que têm um IDEB alto em um seguimento e muito baixo em outro, ou ainda que têm elevado desempenho em uma área específica, como o caso da alfabetização, e não se destacam em outras áreas. A mesma situação se aplica a alunos que apresentam elevado desempenho em uma área do conhecimento e baixo desempenho em outras áreas.

Portanto, por ter evidências de que a eficácia do resultado de uma escola não é estática e que há variação, até mesmo entre os alunos, Gray (1985) afirma que é necessário considerar também os resultados individuais dos alunos nas avaliações das escolas, e que esse processo deve se repetir ao longo de dois ou mais anos.

Neste sentido, uma análise do efeito que a escola pode produzir sobre a aprendizagem dos alunos deve considerar a abordagem desse conceito em caráter global e individual. Willms (1992) afirma que, sob uma escala global, o efeito escola refere-se às diferenças que se identificam dentro das escolas e entre elas. Já na escala individual, é

considerado o avanço do nível de proficiência do aluno em uma escola, que pode ser atribuído ao trabalho por ela desenvolvido.

Os resultados da sua pesquisa apontam para a necessidade de considerar dois tipos de efeitos na avaliação das escolas. O primeiro envolve a perspectiva familiar, que reflete sobre a preocupação da família em identificar o impacto potencial que a educação escolar pode produzir na educação dos filhos. O segundo implica em avaliar como é o desempenho das escolas quando comparado a outras.

Willms (1992) considera que as características dos alunos que ingressam na escola, os fatores sociais e econômicos, a capacidade intelectual dos alunos e seu nível socioeconômico interferem no resultado das escolas. Assim, o desempenho de uma escola pode ultrapassar os limites de suas políticas e práticas educativas.

Do mesmo modo, para Lee (2000), a aprendizagem dos alunos é fortemente influenciada pelas escolas que frequentam e pelo contexto que envolve as famílias, os colegas e os professores. Entretanto, a autora não descarta a influência do que denomina de "insumos dos alunos" no processo, isto é, que habilidades, atitudes e comportamentos das crianças e jovens também produzem fortes efeitos na aprendizagem.

Reynolds e Teddlie (2000), ao apresentarem um esboço das pesquisas sobre eficácia escolar desenvolvidas nos Estados Unidos e no Reino Unido, nos últimos anos, permitem identificar as principais ações das práticas educativas de escolas eficazes evidenciadas nas pesquisas.

Entre resultados dos estudos analisados, as escolas mais eficazes apresentam características comuns, identificadas em várias pesquisas internacionais (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; 1979; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979), que estarão aqui agrupadas como práticas que envolvem a gestão, os professores e a cultura escolar:

- Gestão: o gestor é mais envolvido nas atividades acadêmicas e visita as salas com frequência, entende as necessidades da escola, consegue dividir poder com a equipe, consulta os professores para tomada de decisão quanto a investimentos e sobre o currículo; o vice-diretor envolve-se nas tomadas de decisões de política escolar e monitora o progresso dos alunos;

- Professores: usam mais tempo das aulas em ensino direto, são altamente comprometidos com a aprendizagem, envolvem-se no planejamento do currículo e adotam uma abordagem consciente, estruturam bem as suas aulas, são instigantes e entusiasmados, abordam uma matéria específica ou até duas em cada aula, comunicam-se bem ao encaminhar as atividades, planejam e avaliam a partir dos registros, criam ambientes de aprendizagem, administram bem o tempo, organizam a sala de forma eficaz, preparam as aulas com antecedência, usam práticas eficazes de ensino, adaptam as práticas às características dos alunos, usam jogos didáticos que reforçam a aprendizagem;

- Cultura escolar: o corpo docente, gestores e funcionários da escola possuem uma consciência da visão e missão compartilhada pela equipe, monitoram os progressos de aprendizagem, há formação de qualidade e atividades feitas na própria escola pautada na prática, há consistência na aplicação de regras e sanções, os alunos gostam das atividades que fazem, há pouco barulho e movimentação na sala, há uma atmosfera agradável, usam práticas de incentivo verbal adequados, há colaboração entre os docentes, há participação dos professores nos processos de tomada de decisões, os docentes formam uma comunidade de aprendizagem e compartilham práticas, agem com criticidade e promovem reeducação mútua, há ordem na escola, há um ambiente positivo entre os alunos, há recompensa pelo bom comportamento, rendimento, empenho e qualidade por meio práticas instrumentais ou expressivas, os alunos são envolvidos em responsabilidades, como grêmio, sistemas de representações e lideranças, são estimulados a gerenciarem seus trabalhos, há alta expectativa nas aprendizagens dos alunos, envolvem os pais nos processos educativos, tem portas abertas para a entrada dos pais, incentivam o envolvimento dos pais no dever de casa, a ajudarem na sala e a visitarem a escola.

Entretanto, ainda que as pesquisas internacionais apresentem várias características das escolas eficazes, é preciso ter o devido cuidado com seu uso para propósitos políticos. Embora, a preocupação do pesquisador, quase sempre, esteja voltada para o uso dos resultados da pesquisa para melhorar a qualidade da educação, as pesquisas têm se mostrado ineficazes em relação ao que deve ser feito e como aplicar seus resultados para melhorar as práticas de ensino (BROOKE; SOARES, 2008).

Entre os usos e abusos dos estudos sobre eficácia escolar, Brooke e Soares (2008) destacam tendências à falta de teorização dos resultados e à baixa qualidade das metodologias aplicadas, à limitação de evidências cientificas, ao uso seletivo dos resultados, com descrições e prescrições prontas para serem aplicadas em qualquer lugar. Contudo, utilizados para fins políticos, os dados das pesquisas sobre eficácia escolar passaram a ser aplicados nos programas de melhoramento e desenvolvimento escolar, o que marcou um processo de aproximação paradigmática de dois conceitos: eficácia e melhoramento escolar.

Sob a perspectiva do melhoramento escolar, a escola é vista como autorredentora, cujas práticas educativas internas são potencialmente capazes de produzir efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos.

É importante observar, a partir do que foi exposto anteriormente, que, enquanto nos primeiros estudos sobre eficácia escolar as explicações para o desempenho dos alunos estavam centradas no nível socioeconômico das famílias, as pesquisas mais recentes demonstraram que a escola faz diferença na vida dos estudantes, mas tal constatação pode atribuir à própria escola e aos professores a responsabilidade, quase que absoluta, sobre os casos de sucesso e fracasso escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

No caso do Brasil, Alves e Franco (2008) mostram que os estudos realizados são correlatos às pesquisas internacionais que destacam o potencial das escolas em influenciar nos resultados de aprendizagem. Entretanto, quando comparado aos países industrializados, há, entre as escolas brasileiras, maior variação quanto à infraestrutura de equipamentos e, embora essa oscilação seja evidente entre as escolas, a variação entre os alunos é sempre maior. Por isso, as pesquisas brasileiras sobre eficácia escolar devem considerar a influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias (ALVES; FRANCO, 2008).

Assim, no Brasil, controladas as variáveis dos aspectos sociais que interferem no processo, Alves e Franco (2008) identificaram cinco fatores que influenciam na eficácia escolar:

- Recursos escolares: os equipamentos, sua conservação e do prédio escolar influenciam nos resultados. Entretanto, importa também o modo como são usados;

- Organização da gestão da escola: o estilo de liderança, a dedicação, o trabalho colaborativo entre a equipe escolar, e a responsabilidade dos docentes e o empenho coletivo refletem sobre o desempenho dos alunos;

- Clima acadêmico: a ênfase acadêmica da escola com foco no ensino e na aprendizagem, cumprimento do conteúdo curricular, interesse, dedicação e nível de exigência docente, e a prática de passar e corrigir dever de casa são características identificadas nas escolas de melhores resultados. Também são identificados resultados positivos em práticas em que o dever de casa é feito na escola;

- Formação e salário docente: embora tenha sido identificado efeito positivo da formação e do salário dos professores, encontra-se também associação positiva entre a experiência do professor e o desempenho dos alunos – aspecto que exige uma análise mais detalhada;

- Ênfase pedagógica: constatam-se resultados positivos em ensino orientado para habilidade de raciocínio, para resolução de problemas matemáticos, no estilo do professor associado aos métodos ativos de ensino. No entanto, os resultados são contestados pelo nível socioeconômico médio das escolas.

Como posto em evidência anteriormente, em todos os fatores associados à eficácia escolar está presente a influência da eficácia docente, pois os recursos produzem efeitos, desde que sejam utilizados adequadamente. A organização da gestão escolar influencia, mas está associada à responsabilidade docente no desempenho dos alunos. O clima acadêmico envolve cumprimento do currículo, interesse e dedicação docente. A formação e a experiência docente, ainda como campo que precisa ser mais investigado, também são apontados como aspectos que influenciam na eficácia da atividade desenvolvida. Por último, na ênfase no pedagógico identifica-se o estilo do professor com a aplicação de métodos ativos de ensino.

Contextualizada a questão da correlação do efeito escola e do efeito professor, passo, agora, a descrição de aspectos que ajudam a compreender como o professor produz um efeito sobre a aprendizagem dos alunos.

Bressoux (2003), em uma análise das pesquisas realizadas sobre o tema, destaca fatores que tentam explicar a eficácia do professor:

- As oportunidades criadas pelos docentes para que o aluno aprenda, que implicam no ensino dos conteúdos que serão avaliados e no tempo de ensino dedicado à aprendizagem;

- O tempo destinado ao ensino das matérias, com variação de mais ou menos tempo entre elas, e em que o aluno está diretamente envolvido na atividade, ou seja, tempo efetivo de aprendizagem;

- Os acertos nas respostas às questões feitas pelo professor, uma vez que o número de acertos dos alunos a essas perguntas tem se mostrado como efeito positivo nas aprendizagens e nos comportamentos dos estudantes;

- As expectativas dos professores exercem influência sobre as aprendizagens dos alunos;

- *O feedback* que tem seu efeito verificado, principalmente, sobre a forma de uso da linguagem na aplicação de elogios e críticas. Entretanto, a eficácia do elogio depende da sua ocorrência, da frequência e da sua qualidade. Já as críticas não podem ser reduzidas à punição, mas seu uso frequente, até mesmo sob forma de sarcasmo, produz efeito negativo direto;

- Atividades estruturadas que implicam na organização adequada das propostas de ensino para evitar a sobrecarga de informações que comprometerão a memória de trabalho dos alunos e, consequentemente, a aprendizagem;

- Ensino dirigido, que é apontado como prática marcante em professores eficazes. Consiste em conduzir, com rigor, as aprendizagens, por meio da explicitação dos objetivos da lição com foco nos elementos essenciais. Tal processo envolve constante retomada dos conteúdos ensinados na aula anterior, ensino em pequenas etapas e monitoramento contínuo da compreensão dos alunos.

Assim como Bressoux (2003), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) colocam em evidência o efeito professor e afirmam que esse é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos. E, como uma possível explicação de como esse efeito é produzido, encontra-se, tanto Bressoux (2003), como em Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a evidência da eficácia do ensino explícito na aprendizagem.

O ensino explícito é uma modalidade pedagógica que se apoia em trabalhos da psicologia cognitiva (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD,

2014). As razões identificadas nessas pesquisas, que ajudam a explicar a relação desse tipo de ensino com o êxito escolar, devem-se ao fato de que o professor, sob esse modo de organização das aulas, evita sobrecarregar a memória de curto prazo (memória de trabalho) do aluno, organiza o que será ensinado em modalidades hierárquicas, parte do conhecimento simples para o complexo, retoma os conteúdos, sempre que necessário, para possibilitar que o aluno alcance, previamente, o domínio de habilidades necessárias para consolidar novos conhecimentos.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a partir da análise de três modalidades pedagógicas de ensino predominantes, identificaram que o ensino estruturado e diretivo é o mais predominante. Depois dele, predomina a *tutoria dos colegas*, e, em seguida, a prática construtivista.

O ensino estruturado e diretivo é entendido como ensino explícito, como prática dirigida pelo professor, direcionada do simples para o complexo (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). A prática de tutoria pelos colegas, embora também inclua ensino explícito, ocorre exclusivamente em dupla. Já a prática construtivista é focada, predominantemente, no aluno e envolve o desenvolvimento de atividades autênticas, completas e complexas (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Na modalidade do ensino explícito, é a estratégia do ensino direto ou ensino frontal, citada por Bressoux (2003), que predomina, diferentemente das modalidades de tutoria de colegas e construtivista. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) mostram que, no ensino explícito, a estratégia metodológica é sequenciada em três etapas integradas que envolvem preparação e planejamento; ensino; acompanhamento e consolidação. Os autores ainda ressaltam que, sobretudo para os alunos com dificuldades, o ensino explícito tem se mostrado o mais eficaz. A prática de tutoria entre colegas tem sido identificada como a segunda melhor estratégia para promover a aprendizagem. Já a pedagogia construtivista tem se mostrado menos eficiente (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Todavia, mesmo com evidências de que a escola, o professor e sua metodologia fazem diferença nos processos educativos, sabemos que tais processos são complexos e sofrem influências de inúmeras variáveis. Por isso, é importante considerar que a formação do sujeito é constituída por agentes internos e externos à escola, que estão diretamente envolvidos com o estudante, seja por meio de práticas educativas intencionais, ou não, e se fazem em contextos de desigualdade social. Esse reconhecimento move

diversos pesquisadores (ABRANTES, 2011; BOURDIEU, 2015; COSTA, 2009; DUBET, 1996; LAHIRE, 2011; SETTON, 2010; 2012) para a busca de uma compreensão de como os processos de socialização e as interações dos alunos que antecedem à escola, e que vão se constituindo ao longo de sua vida, podem influenciar nos resultados de aprendizagem. Ora, as escolas são diferentes e são constituídas de sujeitos diferentes e com distintos processos de socialização, que nela influenciam e por ela podem ser influenciados. É sobre isso que tratarei a seguir.

1.3 O processo de socialização: o que nos torna desiguais?

A família[11] é o primeiro espaço de socialização dos indivíduos, em que, por meio de suas práticas socializadoras, atuam no processo de construção das identidades dos sujeitos que a ela pertencem. É nela que a criança interioriza a maneira de ver, de sentir, apreciar, julgar, interagir e descobrir o mundo, tem suas primeiras percepções e ocupa seu lugar nele. Ou seja, o que acontece e acontecerá com o sujeito nas relações sociais secundárias está diretamente relacionado aos processos de socialização vivenciados na sua primeira instância socializadora, que influencia nas reações e nos efeitos diante do mundo exterior (ABRANTES, 2011; COSTA, 2009; LAHIRE, 2011; SETTON, 2010; 2012).

Desse modo, para compreender a forma de ser e agir das crianças, seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação, é necessário considerar as formas de interações intrafamiliares, nas quais elas vivenciam relações de interdependência mais duradouras (LAHIRE, 1997). Para isso, não se pode deixar de considerar o contexto, as práticas, as temporalidades e seus efeitos que fazem sentido no núcleo familiar.

[11] Nesta pesquisa, ao falar de família, reconheço que há diferentes modos de organização do grupo familiar que vão além da consanguinidade, da relação heterossexual e da biparentalidade. Isto é, coexistem diversas configurações familiares, como: nuclear, composta por pais e filhos, chefiadas apenas por mulheres (matrifocais) ou homens (patrifocais), famílias ampliadas com a presença de outros parentes em seu convívio diário, famílias reconstituídas com filhos dos cônjuges, e tantas outras (COSTA, 2009; ROMANELLI, 2013).

> A personalidade da criança, seus "raciocínios" e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família (LAHIRE, 1997, p. 17).

No entanto, a família não é um organismo coerente e homogêneo. Há contradições/tensões de lógicas socializadoras no seu interior, pois seus membros são constituídos por sujeitos oriundos de vivências diferentes. Tal diversidade resulta do próprio processo de constituição das famílias, em que seus membros, por possuírem heranças culturais distintas, produzem, dentro delas, lógicas de socialização diferentes.

Como facilmente pode ser observado nas práticas contraditórias de pais e mães, em que um é severo e o outro é permissivo e "bonzinho", a família pode ser o espaço de manifestação e realização preferencial do eu, ou de sofrimentos, como no caso em que a criança é maltratada e estigmatizada, o que corrobora para a construção de uma imagem positiva ou negativa de si (LAHIRE, 2011).

Sob novas formas de configurações, as famílias contemporâneas têm se tornado foco de atenção da sociedade, especialmente da escola. À família é atribuída a função de apoiar emocionalmente seus membros, e de promover o desenvolvimento de "indivíduos autocentrados, conscientes, equilibrados e bem-sucedidos" (COSTA, 2009, p. 357).

Entretanto, embora a família seja a matriz de socialização, ela não é a única e concorre com outros espaços frequentados por seus membros – como a escola, por exemplo – e que influenciam nos modos de socialização, que podem ser melhor compreendidos por meio do conceito de *habitus*.

O *habitus* é o processo pelo qual Bourdieu (2015) coloca em evidência o peso das condições sociais sobre o modo de ser, pensar e agir dos indivíduos.

> O *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, congruentes com essas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se

> apropriou e que é apropriado pelo grupo, funciona como suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores (BOURDIEU, 2015, p. 125).

Trata-se de disposições duráveis que podem se converter em crenças e ações ou que podem ser negadas pelo indivíduo. Entretanto, há grande probabilidade de serem internalizadas.

Como descreve Lahire (2008), a interiorização das disposições sociais pelo sujeito é diretamente influenciada pelos princípios da pluralidade das interações sociais, em um determinado contexto no qual está inserido. E, como no interior de cada universo social estes processos se apresentam de múltiplas formas, acabam por originar práticas diferentes, que atuam a partir da situação social que é imposta ao sujeito[12].

Assim, como Bourdieu (2008), Lahire (2008) e Setton (2010) consideram que as escolhas dos indivíduos são influenciadas pelo *habitus*, por meio das interações duráveis e transponíveis, incorporadas por esquemas mentais dos indivíduos nesse processo de interação.

Este processo de socialização constituído no *habitus* é observado por Lahire (2013) a partir da análise da vida familiar em escala micro, em que é possível compreender algumas contradições que envolvem esses modos de socialização. Para ele, as influências socializadoras não são perfeitamente coerentes, mesmo quando se trata de sujeitos que vivem nas mesmas condições. Isto porque, raramente, os indivíduos possuem patrimônios de disposições iguais e, mesmo sendo estas disposições constituídas no sujeito com maior ou menor intensidade ou com maior ou menor heterogeneidade, elas não são passivamente transferidas para seus filhos.

Desse modo, o fato de pertencer a um grupo social não determina os modos de ser, agir e pensar dos indivíduos. Por isso, para compreender o processo de socialização do indivíduo, é necessário considerar os espaços e as situações que atuam em sua formação: família, escola, profissão, cultura, política, religião, esporte e outros. Isso porque os

---

[12] Este sistema de disposições sociais também pode ser melhor compreendido a partir da definição Setton (2015, p. 24-25), em que o *habitus* é definido como "um sistema de esquemas, individual e socialmente constituído, de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido na e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de socialização), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática à medida que a conjuntura e um campo o estimula".

sujeitos são multissocializados e multideterminados, e várias instituições exercem influência na construção da sua identidade.

Nesse sentido, as escolhas e os gostos são fortemente influenciados pelo sistema de disposições que o indivíduo ou o grupo possuem para lançar mão do capital econômico e transformá-lo em capital cultural e simbólico. Ou seja, a socialização resulta da mobilização das ações e das práticas de cultura vivenciadas do contexto em que o indivíduo está inserido ou por intermédio dele (BOURDIEU, 2015; LAHIRE, 2011; SETTON; 2011).

Assim, os gostos e/ou as escolhas dos filhos, não derivam diretamente da riqueza material das famílias. A herança material de ordem econômica ou cultural tem sempre uma dimensão imaterial. Não há uma transmissão direta desse legado, mas está condicionada aos mecanismos usados nessa “transmissão” que influenciam nos modos de utilização e internalização (LAHIRE, 2011).

É por meio desse processo dinâmico, em que os indivíduos estão sempre envoltos pelos modos de agir, de pensar ou de sentir do contexto social, que se constitui o processo de socialização (LAHIRE, 2013; 2015; SETTON, 2012). Por isso, a compreensão de como o processo de socialização se constitui exige um olhar atento às múltiplas relações às quais o indivíduo é submetido desde o seu nascimento.

Lahire (2015) e Setton (20012) definem a socialização como um movimento pelo qual a sociedade modela os indivíduos que nela vivem, de forma parcial ou global, pontual ou sistemática, difusa ou explícita, conscientemente organizada, por meio de processos educativos que não são neutros. O processo de socialização personifica as identidades, formando indivíduos com diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Na mesma linha de pensamento de Lahire (2005), Dubet (1996) e Abrantes (2011) consideram que o processo de socialização envolve todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. As identidades são biologicamente, socialmente e historicamente constituídas e é por meio dessas vivências que as disposições internas, que permitem e orientam a participação do sujeito na vida social, são construídas.

Para Dubet (1996), os sujeitos se constituem por meio da experiência individual e social. Para o autor, a experiência do indivíduo é desenvolvida por meio de dois processos contraditórios: sentimentos e atividades cognitivas. Os sentimentos

correspondem ao desenvolvimento da maneira de sentir, de reagir, em que se descobre a subjetividade pessoal. Já as atividades cognitivas remetem-se à forma como os indivíduos constroem a realidade, a verificam e a experimentam.

A experiência social é constituída por meio da articulação de três lógicas de ação: integração, estratégia e subjetivação.

> Na lógica da integração o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada como sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida como um mercado. No registro da subjetividade, o actor representa-se como sujeito crítico confrontado com a sociedade definida como um sistema de produção e dominação (DUBET, 1996, p. 113).

A maneira de conceber a realidade, de reagir e de agir nas relações com os outros, tanto na dimensão individual quanto coletiva, é orientada por essas três lógicas, que definem a ação. Assim, a experiência social não é vivida passivamente pelo indivíduo em um processo de transposição direta do social para o individual. Ou seja, ela é socialmente construída e se constitui por meio de várias lógicas de ação, que incluem fatores internos e externos ao indivíduo, e que definem a maneira como ele constrói o mundo.

Essas lógicas de ação ligam o indivíduo às dimensões de um sistema em que está inserido. E, imerso nesse sistema de relações, ele é forçado a mobilizar várias lógicas de ações diferentes, constituindo sua subjetividade e reflectividade por meio da atividade.

A perspectiva de Dubet (1996) é consonante à de Lahire (2013, p. 17) quando afirma que “existe um social (ou uma história) em estado incorporado, sob a forma de disposições a agir, a crer, a sentir etc.” Portando, o indivíduo é um constructo social, embrenhado das vivências culturais, sociais, econômicas e políticas, a ele oportunizadas, confrontadas com as suas lógicas internas, uma vez que o sujeito não é passivo às influências externas, “o social se encontra tanto no interior dos atores como em seu exterior” (LAHIRE, 2013, p. 20).

A partir destas considerações, é possível compreender que o processo de socialização não se dá de forma unilateral e passiva da sociedade para o sujeito.

> A socialização é processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado pelas emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais (ABRANTES, 2011, p. 133).

Assim, a partir desta perspectiva, compreendo que indivíduos e sociedade constroem-se mutuamente. Por meio dos processos de interações, indivíduo e sociedade vão construindo suas identidades, em um processo dialético em que, ao mesmo tempo em que o indivíduo produz a sociedade, ele vai sendo produzido por ela.

Para Abrantes (2011), o processo de socialização primária desenvolvido na família está carregado de emoções e orientado para o desenvolvimento da linguagem. A socialização secundária, desenvolvida em outras instituições especializadas, volta-se para processos racionais. Esses esquemas emocionais e cognitivos estruturados na infância, por meio dos processos de socialização primária e secundária, influenciarão nos modos que o indivíduo adotará para interpretar a realidade e agir na sociedade.

Nesta mesma linha de pensamento, Setton (2011) afirma que o indivíduo está inserido em um espaço plural que não é linear e nem único, constituído de múltiplas referências identitárias que atuam na personalização e na despersonalização. E, para compreender como essas múltiplas orientações culturais atuam sobre o processo de socialização dos indivíduos, é necessário entender como ele se constitui, uma vez que é inacabado e que se dá ao longo de toda a trajetória de vida (DUBET, 1996; ABRANTES, 2011).

Abrantes (2011, p. 22) ainda possibilita avançar na assimilação de como a socialização dos indivíduos é constituída quando descreve os ciclos de vida; as práticas sociais; as relações de poder; as identidades e as biografias; e as emoções, como cinco campos centrais desse processo.

Analisando sobre a perspectiva do ciclo de vida, o indivíduo torna-se pessoa à medida em que desenvolve a linguagem, o pensamento e a racionalidade, passando a ser capaz de agir sobre o meio e, posteriormente, sobre si mesmo. Essa relação não se dá de forma passiva. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se constitui, faz a sociedade por meio da participação regular em práticas sociais, o que implica nas temporalidades. Os indivíduos desenvolvem competências, modos de se relacionar, identidades, disposições e assimilam as representações de mundo e de si mesmos.

Em síntese, os múltiplos contextos em que a criança está inserida trazem ganhos cognitivos e relacionais que vão constituindo suas identidades e biografias, em um processo de socialização que é inacabado.

Entretanto, a socialização acontece, sempre, em um contexto de relações de poder. As relações quotidianas são vivenciadas em um contexto de hierarquia da estrutura social em que os indivíduos constroem e incorporam estrutura, nem sempre de forma passiva e homogênea.

Diante da complexidade do processo de socialização que envolve a família e outras instituições e espaços de convivência dos indivíduos, necessário se faz compreender como o território vulnerável pode produzir efeitos no desempenho escolar e como a relação família e escola pode influenciar nos resultados da aprendizagem.

1.4 Relação família e escola no desempenho escolar em território vulnerável

As escolas situadas em território socialmente vulnerável têm desvantagens em relação às que estão situadas em espaços menos vulneráreis devido a inúmeros fatores. Entre eles, está o perfil cultural, econômico e social da população do entorno. Conforme mencionado anteriormente, os baixos recursos culturais das famílias de camadas populares limitam o acesso dos filhos às práticas de letramento valorizadas pela escola, o que traz grandes desafios para a escola, para as crianças e as famílias (CENPEC, 2011).

> - As escolas situadas em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com maiores recursos culturais familiares;
> - As escolas situadas em territórios com média vulnerabilidade social tendem a ter um corpo discente heterogêneo, atendendo alunos com distintos perfis socioculturais familiares;
> - As escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola (CENPEC, 2011, p. 8).

Os estudos realizados pelo CENPEC (2011) mostram que, entre as escolas situadas em território com maior vulnerabilidade social, há maior concentração de alunos com menos recursos culturais familiares, e que, nas instituições situadas em local de média vulnerabilidade, há um grupo mais heterogêneo, fato que limita as condições de professores e gestores de desenvolverem potencialidades e alcançarem suas metas.

Entretanto, embora o capital cultural das famílias seja evidenciado nas pesquisas trazidas nesta dissertação como um fator que exerce forte influência sobre o desempenho escolar dos filhos, a atuação dos pais para o enfrentamento da precariedade, que os coloca por mais tempo em atividades laborais, tende a ser vista pela escola como ausência de interesse pela vida escolar dos filhos (ROMANELLI, 2013).

O discurso de omissão e indiferença das famílias de camadas populares é apontado, por Lahire (2008), como um mito e confrontado por estudos que revelam a existência de práticas de mobilização das famílias de classes populares para promover o sucesso escolar dos filhos (LAHIRE, 2008; BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013).

Assim, o que Lahire (2008) denomina de “mito da omissão parental” se revela, no pensamento produzido pelos professores que interpretam as lógicas de configurações das famílias de camadas populares, como um ato de negligência na formação escolar dos filhos.

Essa “ausência” da participação dos pais de territórios vulneráveis, presentes no discurso dos agentes educacionais, é um comportamento que Batista e Carvalho-Silva (2013) descrevem como típicos da classe média, que se aproxima ao mundo da escola e que desconsidera as ações dos pais das camadas populares, com baixa escolaridade e com lógicas socializadoras distantes das exercidas pela escola.

Entre as queixas dos profissionais que atuam nas escolas sobre a participação das famílias de camadas populares na trajetória escolar dos filhos, compreendidas por eles como omissão e desinteresse, destaca-se:

> ... reduzida presença dos pais, particularmente das mães, na vida escolar das crianças – nas reuniões de pais e mestres, no acompanhamento dos deveres de casa e do caderno do aluno, na inculcação de bons hábitos e de regras de civilidade, além do respeito ao professor e do valor à escola e à educação, na exigência de um bom desempenho ou, em suma, em toda uma ação educativa familiar que complementaria o trabalho educativo da escola ou que mesmo, para alguns, seria uma de suas condições (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 14).

Entre os diversos dispositivos e procedimentos nas relações que se estabelecem entre escola e família, o dever de casa ocupa um lugar de destaque (REZENDE, 2013). No entanto, uma forte tensão se estabelece nessas relações quando os pais ou responsáveis não dispõem de condições necessárias para o acompanhamento dessas atividades.

Estudos de Rezende (2008) com famílias de diferentes estratos sociais constatam um consenso entre os pais sobre a importância do dever de casa e do acompanhamento da família. Por outro lado, há divergências quanto à quantidade e aos desgastes ocasionados pelo acompanhamento.

Outro aspecto identificado pela autora no acompanhamento do dever de casa pelos pais, é que, por meio das atividades encaminhadas para casa, eles avaliam a escola, tomam conhecimento do trabalho que ela realiza e de dados que possibilitam a comparação com outras instituições. Por outro lado, a escola também avalia a família com base nos resultados dos deveres de casa, o que ocasiona, em muitos casos, em um julgamento equivocado de que as famílias que não acompanham os deveres de seus filhos são omissas em relação ao desenvolvimento escolar das crianças.

Diante do referencial teórico trazido nesta pesquisa, reconheço que a participação efetiva das famílias na vida escolar dos filhos contribui para que elas valorizem a escola e desenvolvam práticas de estudos diários em casa, prática que exerce influência em seu sucesso escolar (SANTO, 2013, p. 17). Contudo, não se pode negar que tal participação se diferencia entre as diversas camadas sociais e também internamente a elas.

É importante ainda considerar que, embora haja probabilidade de uma criança das camadas populares ter desempenho inferior à de uma classe média, não há uma relação direta da situação econômica com o desempenho escolar (LAHIRE, 2008; SANTO, 2013). Se a condição econômica das famílias determinasse os resultados de sucesso ou fracasso escolar dos alunos, não haveria casos de sucesso nos meios populares e nem de fracasso entre as camadas altas e médias.

A partir da perspectiva de Lahire (2008) e Santo (2013), considero que, embora a condição econômica, social, cultural dos pais e o meio em que vivem possam influenciar no desempenho escolar dos filhos, tais elementos não determinam as situações de sucesso

ou fracasso escolar. É necessário mobilizar ações que transformem suas condições econômicas, sociais e culturais em ganhos cognitivos.

Por isso, muitos alunos das camadas populares que não podem contar com esta efetiva participação da família em sua vida escolar, solitários nesse processo, fracassam por não conseguirem corresponder às expectativas da escola. Como descreve Lahire (2008, p. 19):

> Os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais.

Essa solidão imposta aos alunos das camadas populares, geralmente, resulta da baixa escolarização dos pais e de suas lógicas socializadoras, que são diferentes da escola. Quando a família dispõe de poucos recursos e experiências escolares, a aprendizagem da criança fica limitada ao que só a escola for capaz de ensinar a ela (LAHIRE, 2011).

Nesse sentido, é preciso superar as concepções normativas "que reduzem o sentido da socialização à interiorização das normas sociais dominantes ou à produção de indivíduos capazes de viver em conformidade com as leis e normas próprias a uma formação social em uma dada época" (THIN, 2006, p. 213). No entanto, as famílias, inevitavelmente, por meio de uma dominação simbólica, tendem a apreender o modo escolar de socialização, que passa a ser exercido em seu cotidiano doméstico.

> Coagidos a "fazer com" a escola e a escolarização de seus filhos, os pais se apropriam da situação escolar, das exigências educativas dos educadores, interpretando-as segundo uma lógica que lhes é própria. A apropriação pelas famílias do trabalho e do espaço escolar, dos pedidos ou injunções dos educadores, é uma reapropriação. Essa reapropriação induz a um desvio de sentido, a uma conversão das lógicas e das práticas escolares na ordem das lógicas populares e acontece de atos aparentemente mais escolares serem alterados a ponto de perderem sua validade pedagógica (THIN, 2010, p. 72).

Forçadas a fazer o "jogo escolar", as famílias das camadas populares têm se apropriado das lógicas escolares e reestruturado as suas, para desenvolver práticas

consideradas, pela escola, como próprias, válidas e legítimas. Assim, as práticas socializadoras das famílias, que lhes são próprias e específicas, passam a ser dominadas pelo modo de socialização dominante, isto é, a lógica escolar. São essas famílias que possuem algumas disposições familiares e que aprendem a "jogar o jogo da escola" e que conseguem dar suporte suficiente para que seus filhos tenham êxito (THIN, 2010).

Inevitavelmente, com a crescente valorização da escola na formação dos indivíduos, as camadas populares têm avançado na habilidade de reconhecer e fazer o jogo escolar. Mesmo afastadas das práticas escolares, elas têm incorporado o modelo educativo imposto pela escola e, sob o viés de uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1977), vão se apropriando das lógicas escolares impostas.

1.5 Nem tudo é o que parece: os casos de sucesso escolar de crianças de camadas populares

Ao colocar em evidência o sucesso nos meios populares, Lahire (2008) destaca que não é função do sociólogo definir o que é sucesso escolar, mas, ao trabalhar com essa abordagem, ele deve explicitar o objeto e os critérios de "sucesso" e de "fracasso" adotados.

Assim, no âmbito desta pesquisa, uma definição generalizada de sucesso escolar seria contraditória, pois, considerada a interdependência dos efeitos da família no sucesso escolar dos filhos, a definição de sucesso é constituída por dimensões morais, culturais, econômicas, políticas e religiosas, com intensidades e temporalidades que se diferem umas das outras nas práticas socializadoras, e que resultam, portanto, em estilos de sucesso diferente (LAHIRE,1997).

Com relação ao fracasso, como já mencionado no início desta pesquisa, ele é compreendido, aqui, como um fenômeno socialmente produzido (PATTO, 1999), em que as condições de vida das crianças das camadas populares, a inadequação da metodologia de ensino para esses alunos, a insensibilidade dos docentes e a ausência de conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos acentuam a contradição entre a cultura das famílias e a privilegiada pela escola, o que pode resultar em reprovações, evasão e abandono escolar.

Desse modo, corroboro com a ideia de que, embora a condição social da família e a origem social influenciem no desempenho escolar, esses não sejam fatores determinantes das situações de “sucesso” ou “fracasso” escolar (LAHIRE, 2008). Existe uma variedade do que o autor denomina de “estilos de sucesso” escolar[13] e que, portanto, torna-se indispensável atentar para as múltiplas variáveis que envolvem tal conceito: capital cultural, social, financeiro, dimensões afetivas das famílias, o território em que a escola está inserida e suas práticas educativas.

Conforme mencionado, sob diferentes formas, sejam elas intencionais ou não, as famílias influenciam na trajetória escolar dos filhos, o que tem sido foco de pesquisas no campo da Sociologia da Educação em distintas camadas sociais e que buscam desmistificar as críticas de ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos, sobretudo nos meios populares.

Sob diferentes olhares, pesquisadores, como Thin (2010), Lahire (2008), Nogueira (2015) e Ferrarece (2016), permitem compreender as práticas educativas familiares das camadas populares, médias e altas. Cada um deles traz uma terminologia específica para analisar tais ações e comportamentos.

Thin (2010) usa o termo “lógicas socializadoras” para descrever as tensões que se estabelecem em vertentes de pensamento que tendem a privilegiar a lógica dominante sobre os modos de organização das famílias, em um confronto desigual. Nogueira (2015, p. 763) utiliza a expressão “mobilização escolar familiar”, para se referir ao “conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem-sucedida dos filhos”. Já Lahire (2015) usa a terminologia “práticas pedagógicas parentais” para se referir ao ensino da leitura e da escrita nos modos de socialização do cotidiano da família, que envolvem investimento financeiro, ações de ensino diretas e o envolvimento dos filhos em atividades cotidianas da organização doméstica.

“Práticas socializadoras” são definidas, por Ferrarece (2016), sob duas dimensões. A primeira sob a ótica de educação ou de processos educativos, que se configuram como práticas intencionais, conscientes e sistemáticas. A segunda na perspectiva do processo de socialização, que agrega, às noções anteriores, outras ações não intencionais e inconscientes, adquiridas na família, escola ou religião.

---

[13] Nesta pesquisa, tomaram-se os resultados do PROALFA como parâmetros de referência para investigar o efeito escola no contexto em que o território é vulnerável.

Portanto, a partir do que foi exposto, é possível inferir que os termos “mobilização familiar”, “práticas socializadoras”, “lógicas socializadoras” e “práticas pedagógicas parentais” remetem-se aos modos, meios, processos, práticas, ações e atitudes por meio dos quais as famílias promovem os processos educativos ou de socialização dos sujeitos.

As práticas socializadoras são desenvolvidas por meio de ações intencionais e não intencionais, que atuam no processo de personalização dos indivíduos. Essa construção de identidades é constituída nas vivências das práticas culturais, que são fortemente influenciadas pelo capital econômico, social, cultural e simbólico.

Avançando na discussão sobre a influência das lógicas socializadoras e das práticas educativas das famílias das camadas populares para o sucesso escolar dos filhos, evidenciam-se algumas ações nos estudos de Batista e Carvalho-Silva (2013), de Thin (2006) e de Lahire (2008).

No caso específico das famílias de camadas populares do Brasil, as pesquisas de Batista e Carvalho-Silva (2013, p. 25) demonstram que as práticas educativas dessas famílias são desenvolvidas por meio de uma

> busca de informações sobre o funcionamento do sistema escolar, pelo acompanhamento dos estudos, pela seleção de companhias, pelas escolhas ambiciosas de escolas e cursos, por um planejamento temporal da escolarização, por uma participação mais intensa e regular da escola.

Os estudos de Thin (2006), por sua vez, demonstram que, na relação de confrontos entre as lógicas socializadoras das famílias de camadas populares e a escola, é possível inferir algumas práticas que aumentam as chances de sucesso escolar dos filhos:

- Regularidades temporais mais próximas às lógicas da escola;
- Construção de momentos específicos de ação educativa com os filhos, como é possível observar nas famílias de classes médias e superiores;
- Controle do comportamento dos filhos;
- Práticas de linguagem mais próximas às lógicas escolares;
- Regularidade nas práticas de acompanhamento escolar dos filhos;

- Relação de confiança na competência docente;

- Fortes expectativas com relação à escolarização dos filhos.

Assim, as famílias cujas lógicas/práticas socializadoras mais se aproximam das lógicas escolares têm mais chances de vencer o “jogo” que se estabelece na tensão das relações de confronto entre as duas lógicas.

Lahire (2008), ao descrever as formas configurações da socialização familiar, evidencia, nelas, algumas práticas socializadoras que influenciam no sucesso escolar dos filhos nos primeiros anos:

- Formas familiares da cultura escrita: a leitura em voz alta de narrativas escritas, seguida de discussão, em uma relação afetiva, e a vivência das práticas de leitura e escrita feitas pelos pais, seja de ordem moral e doméstica ou econômica;

- Condições e disposições econômicas: “regularidades das atividades e horários, limites temporais estruturados e estruturantes” (LAHIRE, 2008, p. 24), e gerência eficaz dos recursos econômicos;

- Ordem moral doméstica: controle exterior direto do comportamento escolar dos filhos no respeito à autoridade da escola, acompanhamento das notas, assegurar que tarefas de casa e da escola tenham sido feitas, controle das situações de socialização dos filhos, constituição de um lugar que afaste a família de influências negativas, cuidados com a apresentação pessoal e do material, ambiente e materiais organizados (gestão interior);

- Formas de autoridade familiar: coerência nos modos de autoridade da família com os modos de autoridade escolar;

- Formas familiares de investimento pedagógico: investimento “controlado”. As práticas de superescolarização, com excesso de tensão e atenção podem comprometer o orçamento familiar e não constituem a chave para o sucesso escolar. Há uma diferença em incitar a criança a ter sucesso e estudar para tê-lo, em conformidade com as capacidades da família em ajudar no alcance dos objetivos.

Os estudos de Lahire (2011) demonstram que famílias de camadas populares que têm filhos em situação de sucesso escolar promovem práticas educativas escolares de ensino da leitura e da escrita em casa, de modo explícito ou implícito, o que faz com que essas aprendizagens não sejam uma atividade exclusiva da escola e que as crianças passem a ver as atividades escolares com familiaridade.

As lógicas socializadoras e as práticas educativas das famílias de camadas populares, evidenciadas por Batista e Carvalho-Silva (2013), Thin (2006) e Lahire (2008; 2011), reforçam a ideia de que, embora a condição econômica ou o capital cultural familiar possam influenciar no desempenho escolar, não o determinam. Entretanto, como já exposto anteriormente, não se pode negar que as desigualdades econômicas e culturais das famílias limitem suas condições de mobilizar esforços em prol do sucesso escolar dos seus filhos.

Sob essa perspectiva sociológica, quanto menores forem as contradições e as dissonâncias nos modos de relações sociais estabelecidas no ambiente familiar e escolar, maiores serão as chances de sucesso escolar dos alunos, haverá maior probabilidade de fracasso.

Como foi posto em evidência neste capítulo, o Brasil é um país com acentuada desigualdade social e educacional. Entretanto, para além da ausência de políticas sociais, econômicas e educacionais que resolvam o problema da profunda desigualdade no país, o capítulo procurou demonstrar que a organização escolar e os modos de socialização dos indivíduos, que constituem diferentes formas de ser e estar no mundo, impactam sobre os aspectos sociais e por ele são influenciados. Escola, família e comunidade atuam fortemente na socialização do indivíduo, e influenciam positiva ou negativamente na escolarização. Desse modo, o processo de escolarização e as ações desenvolvidas pela escola, sobretudo nas camadas populares, podem colaborar para a redução dos efeitos das desigualdades sociais sobre as educacionais, e contribuir para que os alunos de escolas de territórios vulneráveis tenham um melhor desempenho escolar.

Para compreensão do percurso trilhado e identificação dos fatores que possam ter contribuído para o improvável sucesso na alfabetização da escola investigada, no próximo capítulo, apresentarei o contexto da pesquisa e o percurso metodológico que possibilitou identificar e analisar o estabelecimento escolar que, mesmo estando em território vulnerável, apresentou melhor desempenho nas provas do PROALFA entre as escolas situadas no perímetro urbano do município de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016.

2 O CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme já mencionado na introdução, minha trajetória de vida, acadêmica e profissional me levaram a olhar para as escolas localizadas nas periferias da cidade de Governador Valadares-MG com uma atenção especial. Assim, a pesquisa realizada por mim não poderia ser diferente. Escolhi uma escola localizada em um território vulnerável da cidade para a investigação. Reconhecendo que as palavras do poeta Antônio Machado de que "o caminho se faz ao caminhar" servem claramente para a construção de uma pesquisa, defini as etapas da investigação, porém permaneci aberta aos "imprevistos", que tanto me ensinaram.

Pelo fato de a pesquisa qualitativa possibilitar compreender determinada realidade social, fenômenos, relações humanas, representações conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2015), optei por esta abordagem, que me propiciou o convívio no campo de pesquisa e uma interlocução direta com sujeitos.

O ciclo da pesquisa qualitativa envolve três etapas, descritas por Minayo (2015), e que foram criteriosamente respeitadas neste processo de investigação. Na fase exploratória, realizei o planejamento da pesquisa, com definição do objeto, das hipóteses, do campo de pesquisa, da amostra, dos instrumentos para coleta dos dados e da elaboração do cronograma. Na fase de trabalho de campo, levei, para a etapa empírica, a construção teórica que auxiliou na interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, da consulta a documentos e da observação. Na fase de análise e tratamento do material das entrevistas, das observações e documentos, realizei a ordenação e classificação das informações que possibilitaram compreensão dos dados à luz da teoria sobre o tema.

Com os objetivos definidos para esta pesquisa, a metodologia escolhida foi o estudo de caso. Para Yin (2001), esse tipo de metodologia se aplica à investigação empírica de fenômenos contemporâneas por meio de múltiplas fontes de evidência. De modo geral, essa metodologia deve ser utilizada quando a questão que envolve a unidade de análise busca compreender "como" e "por que". Sob este tipo de abordagem, a partir da unidade de análise, busquei compreender o fenômeno investigado considerando as variáveis

relevantes que ajudam a alcançar os objetivos propostos. Comumente, este é um procedimento metodológico que se aplica a uma única unidade, que pode ser uma instituição, um indivíduo, um programa ou evento (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2001).

A aplicação desse procedimento de pesquisa exige especial atenção à unidade de análise, pois um caso constitui uma unidade específica, cujas partes estão integradas a ela. Um exemplo é o sucesso de uma escola, que pode resultar da combinação de diversos fatores, como as práticas pedagógicas internas, as mobilizações das famílias, os comportamentos dos alunos, as atividades dos profissionais e o contexto. Essas proposições mostram que um estudo dessa unidade deve considerar a multiplicidade de aspectos que não podem ser ignorados.

A Escola Municipal Professora Laura Fabri, analisada nesta pesquisa, foi selecionada por se localizar em um bairro de alta vulnerabilidade social e apresentar alto desempenho no PROALFA, no período de 2014 a 2016. Ressalto que fui autorizada pela prefeitura de Governador Valadares e pela própria instituição a utilizar a nomear a escola, os bairros e as regiões da cidade. A autorização foi feita por escrito e incluiu também a divulgação do nome de todas as outras escolas inseridas no universo desta pesquisa[14].

Cheguei a esta unidade de análise após o levantamento dos dados em um universo de 19 escolas que atendem a crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em tempo integral na rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG. Em seguida, passei à identificação dos seguintes elementos:

- Mecanismos, práticas e táticas que a escola utiliza para produzir efeitos no sucesso escolar em alfabetização dos alunos de 6 a 8 anos;
- Ações desempenhadas pelos profissionais que nela atuam, no ambiente interno e externo à escola.

Por considerar a multiplicidade de fatores que produzem efeitos nas aprendizagens dos alunos, foram selecionados, como participantes desta pesquisa: uma diretora, uma pedagoga, três professoras que trabalharam na escola no período de 2014 a

2016 e cinco famílias das 34 crianças que apresentaram melhor desempenho no PROALFA, em 2016.

A produção e análise dos dados, por envolver sujeitos e cargos distintos, foi realizada a partir da definição de três eixos centrais, que giraram em torno dos objetivos: 1) organização e planejamento das práticas educativas de alfabetização; 2) gestão e infraestrutura; 3) relação entre escola, família e comunidade.

Os dados do PROALFA[15] foram escolhidos como fonte primária desta pesquisa por ser o único instrumento de avaliações externas de alfabetização que possibilita ter acesso ao resultado individual do aluno, dado essencial para a identificação das famílias dos alunos.

Assim, o percurso metodológico da pesquisa de campo foi estruturado em cinco etapas, e utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, a análise documental, com consulta aos dados do PROALFA, cadernos das crianças e fotografias cedidas pela ex-diretora, observação e entrevistas semiestruturadas.

- 1ª etapa: tabulação e análise dos resultados do PROALFA, no período de 2014 a 2016, das escolas municipais de Governador Valadares-MG, para identificação da escola de território vulnerável com maior percentual de alunos com nível avançado em alfabetização na avaliação;

- 2ª etapa: identificação dos alunos em nível avançado em alfabetização e de suas respectivas famílias;

- 3ª etapa: observação das ações desenvolvidas na escola de melhor desempenho, com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- 4ª etapa: realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora, a pedagoga e três professoras que trabalharam com as crianças no período de 2014 a 2016;

---

[14] Os procedimentos éticos foram adotados e a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UFOP sob o número 23.070.659/0001. A autorização para divulgação da pesquisa com identificação dos nomes das escolas consta no Apêndice 1.

[15] O acesso aos microdados do PROALFA foi feito com a senha encaminhada pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE-GV) à Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED-GV), que autorizou o uso dos dados para a pesquisa, conforme termo de assentimento assinado pelo secretário de Educação, que consta no Apêndice 1 desta pesquisa.

- 5ª etapa: realização de entrevistas semiestruturadas com nove famílias dos alunos e observação da dinâmica familiar no local das suas residências.

A pesquisa documental foi realizada a partir de registros e documentos institucionais. Assim, foi fundamental a consulta e análise ao desempenho dos alunos no PROALFA, no período de 2014 a 2016, no banco de dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)[16]. Posteriormente, para identificação do perfil das famílias a serem entrevistadas, foi preciso acessar os dados do Sistema para Administração e Controle Escolar de Governador Valadares (SISLAME)[17].

A observação foi realizada na escola, duas vezes por semana, durante quatro meses, em dias previamente agendados com a diretora. As situações observadas eram fotografadas e registradas no bloco de notas do celular. Isso porque, segundo Minayo (2015), por meio da observação, o pesquisador se integra a uma realidade social com a finalidade de encontrar respostas para o objeto de investigação. Nesse processo de investigação, o pesquisador fica inserido no contexto e participa do cotidiano, com a finalidade de colher dados.

Durante o tempo que permanecia na escola, assisti a aulas em todas as turmas do 1º, 2º e 3º anos, acompanhei formações continuadas ministradas pela pedagoga, observei os espaços externos, acompanhei atendimentos aos pais e atendimentos individualizados, realizados pela pedagoga e com os professores.

Para observação das aulas, me reuni antes com as professoras, apresentei minha pesquisa, li o termo de assentimento, que foi assinado por elas, em seguida. Ao iniciar as observações em sala, inicialmente, percebi que minha presença causava certo desconforto, especialmente pelo fato de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação.

---

[16] O SIMAVE é o instrumento para avaliar a qualidade do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado, por meio do qual são realizadas as duas principais avaliações externas da secretaria, o Proalfa e o Proeb. As avaliações são desenvolvidas por meio da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Meu acesso aos dados do SIMAVE foi feito por meio da senha encaminhada pela Superintendência Regional de Ensino à Secretaria Municipal de Educação, com prévia autorização do Secretário Municipal de Educação para pesquisa e divulgação dos resultados, conforme termo de assentimento incluído nos apêndices desta dissertação.

[17] O SISLAME é um sistema de gestão de escolas e redes de ensino, implantado pelo CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com prefeituras municipais e governos estaduais. O programa possibilita o registro de todos os dados necessários para monitoramento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Por atuar como pedagoga analista na Secretaria Municipal de Educação, meu acesso aos dados do SISLAME foi realizado com o uso da minha própria senha e com devida autorização do secretário de Educação, conforme termo de assentimento que consta nos apêndices desta pesquisa.

Ressalto até uma situação em que, ao entrar na sala de uma professora que estava na escola há um mês, ao notar que ela estava com receio de que eu observasse erros de condutas em sua prática, me retirei e fui assistir à aula de uma professora que é efetiva e está na escola há mais tempo.

Tomando os devidos cuidados, fui interagindo com o grupo nos intervalos do café e no horário do almoço, dentro e fora da escola. Acredito que minha posição hierárquica superior à delas começou a ser quebrada quando, depois da refeição, fui a uma sorveteria do bairro em que as professoras estavam e, ao chegar, a pedagoga me relatou que elas retornaram dizendo que eu era uma pessoa diferente das impressões que meu cargo profissional pode vir a impor. Este tipo de situação vivenciada no contexto da pesquisa, na relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, remete-se ao que Minayo (2015) refere como o processo pelo qual o pesquisador modifica a realidade e é modificado por ela.

Importante deixar claro que, embora tenha me empenhado para naturalizar, cada vez mais, minha presença na escola, procurei tomar nota de todas as impressões ao longo do processo, pois corroboro com a perspectiva de que, para que seja, de fato, considerada um instrumento metodológico, a observação deve ser planejada, registrada e submetida a controle de precisão. Sem um planejamento preciso, o pesquisador corre o risco de se prender a fatos irrelevantes para a pesquisa e deixar de identificar aspectos que deveriam ser considerados (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Assim sendo, o objeto de estudo delimitado para a observação na escola foi conhecer os procedimentos utilizados para alfabetizar, as estratégias de intervenção pedagógica e o acompanhamento do trabalho dos docentes. Como o foco da pesquisa eram as práticas de alfabetização, o tempo de permanência nas salas era limitado ao período em que estavam tralhando com o ensino da leitura e da escrita.

Segundo Almeida e Prandini (2010) e Minayo (2015), a entrevista se constitui do encontro de duas ou mais pessoas com interesses e disposições diferentes. Quem entrevista possui o interesse de gerar informações e quem se dispõe a participar tem intenções que são explícitas ou não. Assim, com a disposição de aprender com as entrevistadas, me propus a estabelecer um diálogo, uma troca.

Ao agendar e realizar as entrevistas, tomei os devidos cuidados com as condutas práticas, apontadas por Minayo (2015), como importantes procedimentos a serem adotados pelos entrevistados. Atenta a tais condutas, na agenda da entrevista, fiz uma

apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa. Antes de iniciar a entrevista, informei às entrevistadas sobre o interesse da pesquisa e os motivos pelos quais ela estava sendo realizada, fiz referência à instituição a qual a pesquisa está vinculada, justifiquei a escolha dos entrevistados, informei sobre a garantia do anonimato, estabeleci um diálogo inicial para que os entrevistados se sentissem mais à vontade para discorrerem sobre o assunto, li e solicitei que assinassem o termo de assentimento. Ao finalizar, agradeci pela participação, deixei cópia do documento assinado e reforcei a questão do anonimato. No entanto, ao perguntar para as profissionais da escola se queriam escolher um pseudônimo para registro na pesquisa, todas autorizaram a divulgação dos seus nomes. Nesse caso, o anonimato ficou delimitado apenas às famílias e às crianças, que receberam o nome de flores.

De posse das entrevistas gravadas em áudio, realizei os registros e mantive, com fidedignidade, as respostas dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturas, com roteiro de questões previamente definidos, também foram realizadas em dois momentos da pesquisa. No primeiro, para conhecer melhor as práticas educativas escolares, foram entrevistadas a diretora da escola[18], a pedagoga e três professoras na própria escola. No segundo momento, as entrevistas com os pais foram realizadas nas residências das famílias.

Sendo uma das estratégias mais adotadas em pesquisas de campo nas Ciências Humanas, a definição do estilo de entrevista a ser adotada depende da finalidade da investigação, que caracterizará a forma como ela será organizada (MINAYO, 2015). Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotei a entrevista semiestruturada, com questões previamente definidas na forma de um roteiro. No entanto, permiti maior flexibilidade nas perguntas e, em nenhum momento, interrompi o entrevistado, pois estas digressões do entrevistado, como afirmam Almeida e Prandini (2010), desde que controladas, podem ajudar a compreender o fenômeno investigado.

Reconheço que alguns aspectos importantes devem ser considerados no momento da entrevista. Com relação ao contexto e ao clima, Almeida e Prandini (2010) orientam que o espaço físico deve garantir a privacidade do entrevistado e que o entrevistador tenha conhecimento prévio do ambiente sociocultural do entrevistado. No

[18] A diretora da Escola Municipal Professora Laura Fabri assumiu a gestão em 2017. O desenho metodológico inicial previa, também, uma entrevista com a ex-diretora, que atuou no período de 2014 a 2016. No entanto, ela precisou desmarcar sua entrevista por duas vezes e, então, percebi que não era conveniente insistir.

entanto, algumas situações nem sempre são possíveis de controlar, e tais imprevistos trazem, na maioria das vezes, uma riqueza maior aos depoimentos, como as ocorridas nas entrevistas na casa das famílias:

- Uma entrevistada estava cuidando da neta de um ano, filha do seu enteado, e que fez toda entrevista em pé, com a criança no colo. Houve até um momento em que ela se sentou e soltou a criança um pouquinho. Depois, tomou um susto procurando a criança, que estava debaixo da mesa, apoiada em minhas pernas. Essa entrevistada falava baixinho e timidamente, e o barulho externo provocado por um galo cantando dificultava a capitação do áudio;

- Uma das casas estava em reforma. Fiquei impressionada com as condições precárias e como que, com tão pouco dinheiro, proveniente de uma renda familiar de um salário, informada durante a entrevista, conseguiam conduzir a obra. Quando cheguei, a mãe estava no terreiro da casa, observando o pedreiro que serrava algumas madeiras. A maior parte da mobília estava do lado de fora da casa. A entrevista foi realizada na cozinha, onde nos sentamos em duas cadeiras improvisadas. Além do barulho da serra elétrica, a filha, que cursa o Ensino Médio, chegou e ficou acompanhando a entrevista. Em certo momento, essa jovem falou sobre suas impressões da Escola Municipal Professora Laura Fabri;

- Como o momento agendado com uma avó aproximava-se da saída dos alunos da escola, quando estávamos no meio da entrevista, seus netos chegaram e o que havia feito a prova do PROALFA quis ficar escutando o que a avó falava. Então, como perguntei sobre um caderno de leitura que a avó desconhecia, ela perguntou ao neto se ele o tinha. Ele disse que sim e buscou na sua mochila para me mostrar. Além da chegada dos netos, houveram outras situações em que a entrevista foi interrompida pela chegada de pessoas – para entregar correspondências e para vender roscas e verduras;

- Em uma outra casa, em que eu havia agendado com a mãe, quando cheguei, a avó disse que ela havia precisado sair para trabalhar, e que, se eu não me importasse, poderia fazer a entrevista com ela, pois a mãe e as crianças sempre moraram em sua casa e ela havia criado todos os netos. Nesse caso, como a avó tem um pequeno comércio em frente à sua casa e estava tomando conta dele, a entrevista foi realizada ali mesmo. No momento em que realizamos a entrevista, uma freguesa

chegou e a entrevistada pediu que ela mesma pegasse o que precisava. Como a entrevista foi realizada na calçada do comércio, na gravação do áudio, houve captação de sons de galos cantando. Mas, dessa vez, não tive dificuldade em ouvir a gravação, pois a avó entrevistada era bem eloquente e falava com um tom de voz elevado.

Na escola, apenas a entrevista da pedagoga foi realizada na sala dela. As demais foram feitas na sala da diretora. Em minha opinião, os espaços eram confortáveis e bem equipados. No entanto, durante as entrevistas com as professoras, enfrentamos os ruídos ocasionados pela saída das crianças para o intervalo de almoço e os sinais de encerramento da aula. À exceção da entrevista concedida pela pedagoga, as demais tiveram duração de uma hora a uma hora e meia. Na entrevista com a pedagoga, como a sua sala fica em um local com menor fluxo de pessoas transitando na da escola, não tivemos nenhuma interrupção. Antes de iniciar o depoimento, ela colou um aviso na porta solicitando que não fosse interrompida e que voltaria a atender após as 10h. Apesar de sua estimativa, iniciamos a entrevista por volta das 7h30 e encerramos às 15h. Muito colaborativa, as respostas da pedagoga eram extensas, fundamentadas em sua prática e estudos realizados. Em função da extensão do tempo, fizemos duas pausas de 15 minutos e um intervalo de almoço de 30 minutos. Durante esses intervalos, permanecemos juntas, pois, como a escola funciona em tempo integral, todas as refeições dos funcionários são feitas na própria escola.

Para que se possa conhecer do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, segue breve descrição das características socioeconômicas e educacionais da cidade, que constitui o campo de pesquisa.

2.1 A cidade de Governador Valadares-MG: cenário socioeconômico e educacional

Governador Valadares está situada na região leste de Minas Gerais, a 323 quilômetros da capital. De acordo com o Censo de 2010, sua população era de 263.689

habitantes, o salário médio mensal era de dois salários mínimos e 35,3% da população apresentava rendimento de até meio salário mínimo (IBGE, 2015).

O Índice de Gini da cidade é de 0,5377, que indica uma acentuada desigualdade de renda e classifica a cidade como uma das três piores regiões da Mesorregião do Rio Doce. O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) é de 0,727 e 53,8% de suas receitas são provenientes de fontes externas.

Na educação, em 2015, a cidade alcançou a média 6 no IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4,4 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos, em 2010, foi de 97,2 (INEP, 2016).

No que se refere especificamente às instituições que compõem a rede municipal de ensino, desde 2010, todas funcionam em tempo integral, com jornada de oito horas diárias. Os dados do Sistema para Administração e Controle Escolar (SISLAME, 2018) revelam que a rede possui um total de 20.912 alunos, com atendimento a 5.875 crianças de 0 a 3 anos (creche), 4.853 crianças de 4 a 5 anos (pré-escola), 9.958 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 226 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A demanda educacional é atendida em 52 escolas. Dessas, 34 estão situadas na cidade e 11 no campo. Para atendimento exclusivo à Educação Infantil, existem seis Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) na cidade e um no campo. Além dessas unidades, possui também 13 creches conveniadas na cidade e duas no campo.

Para conhecer melhor o padrão de vida dos alunos das escolas municipais de Governador Valadares-MG, fiz uma busca nos dados do Nível Socioeconômico das escolas. Os dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) são gerados por meio dos questionários contextuais respondidos pelos estudantes nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O INSE sintetiza informações sobre escolaridade, renda familiar, posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Esses dados são gerados com o objetivo de contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionado à respectiva posição na hierarquia social (INEP, 2015).

Em 2015, o INSE das escolas, antes classificado em nível baixo, médio, médio alto, alto e muito alto, passou a ser categorizado em seis grupos, sendo que o Grupo 1 indica o nível socioeconômico mais baixo e o Grupo 6 o mais alto.

A maior parte das escolas municipais situadas no perímetro urbano está em bairros da periferia, e as do campo localizam-se em distritos e fazendas do município. Os dados do INEP (2015) indicam que o maior número de famílias dos alunos está classificado no Grupo 3. Das 19 escolas municipais do perímetro urbano que atendem às turmas de alfabetização, apenas três estão classificadas no nível 4[19].

Embora a maioria das escolas municipais esteja classificada no Grupo 3, o valor do INSE absoluto permite observar diferenças mais refinadas entre as escolas, como mostra a Tabela 4.

---

[19] Uma outra descrição do INSE das escolas gerada pelo INEP (2015) é a classificação em oito níveis. A população de Governador Valadares-MG está entre os níveis III e IV: Nível III (40; 48): nesse nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há, em suas casas, bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares, como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio; Nível IV (48; 56): já nesse nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há, em suas casas, bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores, além de bens complementares, como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o Ensino Médio ou a faculdade.

Tabela 4: Valor absoluto do Indicador de Nível Socioeconômico das escolas de educação básica do município de Governador Valadares-MG

REGIÃO BR 116	INSE	CLASSIFICAÇÃO
E. M. Adélia Ribas	47,5	Grupo 3
E. M. Serra Lima	Não consta	Não consta
E. M. Maria Elvira Nascimento	47,89	Grupo 3
E. M. Ivo de Tassis	49,11	Grupo 3
E. M. Hamilton Theodoro	45,46	Grupo 3
E. M. João XXIII	50,04	Grupo 3
E. M. Profª. Rosalva	48,79	Grupo 3
REGIÃO IBITURUNA	INSE	CLASSIFICAÇÃO
E. M. Sillas Crespo	48,46	Grupo 3
E. M. Ronaldo Perim	48,09	Grupo 3
E. M. Profª Laura Fabri	48,42	Grupo 3
E. M. Marilourdes Nunes Coelho	46,48	Grupo 3
REGIÃO AEROPORTO	INSE	CLASSIFICAÇÃO
E. M. Olegário Maciel	51,44	Grupo 4
E. M. Helvécio Dahe	52,15	Grupo 4
E. M. José Ângelo D'Marco	Não consta	Não consta
E. M. Zumbi dos Palmares	46,54	Grupo 3
E. M. João Dornellas	48,06	Grupo 3
REGIÃO CENTRAL	INSE	CLASSIFICAÇÃO
E. M Santos Dumont	52,34	Grupo 4
E. M Padre Eulálio Lafuent Elorz	50,01	Grupo 3
REGIÃO AÇUCAREIRA	INSE	CLASSIFICAÇÃO
E. M Chico Mendes	48,94	Grupo 3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2015)

O INSE, embora seja indicado com base nas informações fornecidas pelos alunos, é uma medida agregada da escola, e, como pode ser observado na Tabela 4, mesmo predominando a classificação do INSE médio das escolas municipais de Governador Valadares-MG no Grupo 3, há diferenças nos valores absolutos que precisam consideradas, como no caso das escolas da região da BR 116, Hamilton Theodoro e Maria Elvira do Nascimento, que apresentam INSE mais baixo. Na Região Ibituruna, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, em um total de quatro escolas, apresentou o terceiro INSE absoluto mais baixo. Na região do aeroporto, a Escola Municipal Zumbi dos Palmares teve INSE mais baixo e foi o terceiro mais baixo de toda a cidade. Na região central, a Escola Municipal Padre Eulálio Lafuent Elorz teve o INSE mais baixo que a Escola Municipal Santos Dumont. A Escola Municipal Chico Mendes, em uma comparação geral, teve o quinto INSE mais baixo entre as escolas do perímetro urbano.

Vale ressaltar que, de acordo os dados do INEP (2011/2013; 2015), a Escola Municipal Professora Laura Fabri tinha o terceiro INSE absoluto mais baixo (48,26) entre as escolas municipais. Em 2015, no quantitativo de 19 escolas, ela teve o oitavo INSE mais

baixo (48,42). Quando iniciei esta pesquisa, trabalhei com os dados divulgados pelo INEP (2011/2013) que indicavam as famílias da Escola Municipal Professora Laura Fabri com o terceiro INSE mais baixo da cidade. Na fase final da pesquisa, observei que o INEP divulgou o INSE de 2015, e que a escola deixou de ter o terceiro INSE mais baixo e que passou para a oitava posição. Entretanto, isto não indica que as condições econômicas das famílias dessa escola melhoram, mas, possivelmente, que o INSE das famílias das outras escolas teve queda.

Quanto aos resultados de aprendizagem, as escolas da rede municipal de ensino, até 2015, vinham apresentando desempenho acima das metas projetadas pelo IDEB. No entanto, o município teve queda de desempenho em 2017. A meta projetada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 5,4 e a alcançada foi 5,3. Já nos Anos finais, a meta projetada era 4,2 e elas obtiveram média de 3,6.

Sobre essa flutuação de resultados do IDEB observado nas escolas municipais de Governador Valadares-MG, em Pontes e Soares (2016), encontram-se alguns argumentos que contestam a metodologia adotada para fixar as metas do IDEB. As metas projetadas para as escolas brasileiras foram definidas com base em dados de um único ano, o de 2005, com valores anômalos, que desconsideraram que medida de desempenho e fluxo escolar são passíveis de flutuações e de instabilidades que podem ser geradas por mudanças estruturais da escola, como a composição sociodemográfica da população atendida.

Diante dos problemas observados na metodologia de cálculo do IDEB, Pontes e Soares (2016) propõem um novo método que leve em conta os fatores que podem influenciar nas flutuações de desempenho, com reajustamento dessas metas depois de uma ou mais edições dos testes de proficiência e das medidas de rendimento.

No caso de Governador Valadares-MG, em que há atendimento em todos os seguimentos da Educação Básica, os resultados mais altos do IDEB predominam entre as escolas estaduais e na escola federal. Entretanto, apesar das escolas municipais apresentarem uma considerável queda no IDEB, entre as escolas urbanas, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, mesmo estando em território vulnerável, alcançou a maior média, com 5,9, em 2015. Vale ainda lembrar que as crianças que geraram esse resultado são as que fizeram o PROALFA em 2015, o que pode dar algumas pistas de que a proficiência em leitura influencia nos resultados.

Para uma melhor compreensão do desempenho de aprendizagem em alfabetização, a seguir, serão apresentados os resultados do PROALFA, no período de 2014 a 2016, das escolas situadas no perímetro urbano da cidade de Governador Valadares-MG, que constituem fontes de dados primários dessa pesquisa.

2.2 Resultados do PROALFA das escolas municipais da cidade de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016

O objetivo desta etapa foi identificar a escola situada em território vulnerável que possuía maior percentual de alunos com nível avançando em alfabetização. Para melhor compreensão do contexto em que os dados foram coletados, segue uma breve descrição que possibilita conhecer a fonte de dados da análise documental.

Os dados do PROALFA, no período de 2014 e 2016, constituíram as fontes para identificação da escola. O acesso aos resultados das escolas e dos alunos foi feito por meio de senha disponibilizada pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE-GV).

O PROALFA é uma avaliação censitária do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica da Educação Pública (SIMAVE), aplicada anualmente pelo governo de Minas para aferir o nível de proficiência de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. A elaboração das provas, sua correção, análise e divulgação dos resultados são em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação (CAEd)[20] da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A aplicação das provas é feita pelas próprias escolas sob a orientação e supervisão das Superintendências Regionais de Ensino e das Secretarias Municipais de Educação.

[20] O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) atua com o Governo Federal, Estados, municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. O objetivo principal destas avaliações é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais.

Os resultados das avaliações do PROALFA apresentam indicadores do desempenho dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais em alfabetização, e classifica-os em uma escala de 0 a 1.000, com níveis baixos, intermediário, recomendável e avançado desempenho em alfabetização.

Nos relatórios publicados pelo CAEd, a cada ano, os resultados são apresentados em gráficos de desempenho por escola. A tabulação e análise desses dados possibilitaram a identificação da escola de território vulnerável com melhor desempenho e dos alunos com nível avançado de alfabetização, considerados, nesta pesquisa, como casos de sucesso.

Nessa primeira fase da pesquisa foram coletados, tabulados e analisados os resultados das 33 escolas municipais de Governador Valadares-MG, que atendem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo as escolas do campo e as urbanas. Em 2016, último ano em que a prova foi aplicada, o quantitativo de alunos era composto por 1.250 crianças atendidas em 50 turmas das escolas urbanas e 117 atendidas em cinco turmas do campo (SISLAME, 2017).

Para uma análise que possibilite identificar a escola de melhor desempenho em território vulnerável[21], usei a classificação feita pela Secretaria Municipal de Educação, em que as escolas são identificadas por regiões. Por meio dessa classificação, é possível identificar as escolas que estão situadas em um mesmo território. Entre as instituições que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental, turmas avaliadas pelo PROALFA, são atendidas em cinco regiões da cidade definidas pela SMED como: Região Central, BR 116, Aeroporto, Ibituruna e Açucareira.

Para identificação da escola de território vulnerável com maior percentual de alunos em nível avançado de alfabetização, foi criada, especificamente para esta pesquisa, uma categoria de cores para classificá-las por resultado. A cor azul identifica as escolas que alcançaram média de resultados acima da média do Estado. A cor amarela indica as escolas de médio desempenho, com resultado acima da média do município. A cor vermelha classifica as escolas com média de resultados inferior à do município, que acabam diminuindo a média geral.

---

[21] Conforme mencionado anteriormente, território vulnerável é concebido, nesta pesquisa, como lugares, geralmente mais distantes dos centros, marcados pelas desigualdades sociais, com escassos serviços privados, baixa cobertura de serviços e equipamentos públicos, com maior concentração de famílias de baixa renda, escolaridade e recursos culturais (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; CENPEC, 2011).

A análise dos dados das escolas municipais de Governador Valadares-MG considerou o desempenho de aprendizagem do PROALFA e o indicador socioeconômico[22] das famílias dos alunos.

Tabela 5: Proficiência no PROALFA das escolas municipais do perímetro urbano de Governador Valadares (2014 a 2016)

PROALFA, Leitura e escrita, 3º ano do Ens. Fundamental (2014 a 2016)						
Minas Gerais	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	585,3	6,8	10,5	57,9	24,9
	2015	580,5	8,4	10,3	58,4	22,9
	2016	581,1	7,2	9,2	62,7	20,9
Governador Valadares	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	562	10	15,9	55,9	18,2
	2015	551,9	13,6	14,2	58,7	13,5
	2016	564,3	10,7	13	60,8	15,5
REGIÃO BR 116	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
E. M. Adélia Ribas	2014	579	6,7	36,7	36,7	0%
	2015	523,5	23,1	12,8	61,5	2,6
	2016	580,4	4,3	19,1	59,6	17
E. M. Serra Lima	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	507,4	16,7	38,9	38,9	5,6
	2015	530,7	4,8	23,8	71,4	0%
	2016	522,4	9,1	36,4	45,5	9,1
E. M. Maria Elvira Nascimento	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	507,8	25,6	18,6	53,5	2,3
	2015	515,8	27,5	9,8	54,9	7,8
	2016	547,6	16,7	11,9	57,1	14,3
E. M. Ivo de Tassis	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	531,3	13,5	23,6	53,9	9
	2015	544,1	18,2	8,2	60,9	12,7
	2016	576,9	9,6	10,8	56,6	22,9
E. M. Hamilton Theodoro	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	540,6	11,7	25	55	8,3
	2015	530,6	18,8	12,5	60,9	7,8
	2016	552,3	11,1	19	55,6	14,3
E. M. João XXIII	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	513,4	13,5	21,2	63,5	1,9
	2015	530,9	21,9	15,6	51,6	10,9
	2016	545,1	10,5	14	68,4	7
E. M. Prof.ª Rosalva	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	591,6	3,4	13,6	62,7	20,3
	2015	556,7	10	4	78	8
	2016	540,2	18,6	16,3	53,5	11,6
REGIÃO DA IBITURUNA	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
E. M. Sillas Crespo	2014	520,9	16	20	62	2
	2015	549,2	12,3	20	55,4	12,3
	2016	529	23,5	12,3	53,1	11,1
E. M. Ronaldo Perim	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	539,6	6,9	22,4	60,3	10,3
	2015	524,3	16,2	22,1	57,4	4,4
	2016	541,1	15,7	18,6	52,9	12,9
E. M. Profª Laura Fabri	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	584,2	5,8	10,6	62,5	21,2
	2015	590,2	1,3	10	72,5	16,3
	2016	617	0%	2,9	67,6	29,4
E. M. Marilourdes Nunes Coelho	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	539,4	16,4	23	45,9	14,8

[22] Como mencionado anteriormente, o indicador socioeconômico das famílias dos alunos atendidos nas escolas é gerado a partir do nível de escolaridade dos pais, da posse de bens e dos serviços contratados pelas famílias (INEP, 2018). Esses indicadores possibilitam conhecer o público atendido pelas escolas.

	2015	559,9	8,3	11,7	68,3	11,7
	2016	566,3	10	6,7	73,3	10
REGIÃO AEROPORTO	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
E. M. Olegário Maciel	2014	548,2	9,8	17,6	64,7	7,8
	2015	549,2	13	17,4	56,5	13
	2016	551,3	8,3	14,6	75	2,1
E. M. Helvécio Dahe	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	*	*	*	*	*
	2015	536,5	16	16	64	4
	2016	597,2	8,3	6,3	66,7	18,8
E. M. José Ângelo D'Marco	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	588,5	5,3	13,2	53,9	27,6
	2015	540,4	15,2	22,8	51,9	10,1
	2016	590,5	1,4	13	65,2	20,3
E. M. Zumbi dos Palmares	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	*	*	*	*	*
	2015	496	29,1	27,3	41,8	1,8
	2016	498,3	29,2	25	45,8	0%
E. M. João Dornellas	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	560,5	8,5	13,8	63,8	13,8
	2015	521,7	18,8	20	57,5	3,8
	2016	535,8	10,2	20,5	67	2,3
REGIÃO CENTRAL	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
E. M Santos Dumont	2014	610,7	3,2	6,3	50,8	39,7
	2015	585,1	5,1	6,8	6,4	23,7
	2016	635,9	2	0%	52,9	45,1
E. M Padre Eulálio Lafuent Elorz	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	615,4	2	6,1	51	40,8
	2015	641,6	3,6	1,8	43,6	50,9
	2016	596,4	4,0	8,0	66,0	22,0
REGIÃO AÇUCAREIRA	Ano	Profic.	Baixo	Intermer.	Recomen.	Avançado
	2014	546	12,5	10	70	7,5
	2015	545,2	8,6	17,1	68,6	5,7
	2016	544,4	15,8	18,4	50,0	15,8

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do SIMAVE
Legenda:

	Abaixo da média do município
	Acima da média do município
	Acima da média do Estado

A Tabela 5 demonstra que, das sete escolas situadas ao longo da extensão da BR 116[23], quatro tiveram média inferior à do município e do Estado, em 2014, 2015 e em 2016. Apenas duas escolas da região alcançaram resultado superior à média do município e nenhuma delas conseguiu média superior à do Estado. Entre as escolas que compõem a Região BR 116, apenas a Escola Municipal João XXIII apresenta nível socioeconômico médio alto[24] (INEP, 2013).

Entre as cinco escolas que compõem a Região do Aeroporto, apenas a Escola Municipal Helvécio Dahe e a Escola Municipal José Ângelo D'Marco apresentaram, em

[23] A identificação das escolas na Região BR 116 resulta de uma categoria de classificação das escolas feita pela Secretaria Municipal de Educação. A localização dessas escolas não indica ou faz referência ao nível socioeconômico das famílias atendidas.

[24] O valor absoluto do INSE das escolas consta na Tabela 4.

2016, resultados acima da média do município. As escolas municipais Olegário Maciel, Zumbi dos Palmares e João Dornellas, ficaram, nos três anos analisados, com média inferior à do município. No entanto, embora a Escola Municipal Olegário Maciel tenha apresentado progressivo avanço, ela se situa em um bairro de menor vulnerabilidade social e possui nível socioeconômico mais alto (Grupo 4). As escolas municipais João Dornellas e Zumbi dos Palmares têm o INSE mais baixo da região. Já a Escola Municipal José Ângelo D'Marco não teve o INSE divulgado pelo INEP. Vale ainda ressaltar que as escolas municipais João Dornellas e Zumbi dos Palmares atendem alunos oriundos de famílias de bairros vizinhos, em região mais vulnerável, e que receberam, nos últimos anos, o programa de habitação de casas populares.

As duas escolas da Região Central apresentam média de resultado superior à do Estado. Embora uma esteja classificada com INSE no Grupo 4 e outra no Grupo 3, ambas possuem um nível de INSE maior que as demais escolas (INEP, 2015) e estão localizadas em bairros mais próximos ao centro, com maior acesso a serviços públicos e privados.

A escola situada na região da Açucareira apresenta média inferior à do município, com progressiva queda de desempenho, no período de 2014 a 2016. A comunidade atendida por essa escola possui nível socioeconômico classificado no Grupo 3 (INEP, 2015), o que indica que os fatores externos à esta escola são correlatos à outras escolas com características socioeconômicas semelhantes, desse modo, o INSE não é um fator que possa ser usado para explicar o resultado da escola.

Também é possível observar, na Tabela 5, que, na Região Ibituruna, todas as escolas estão classificadas nível socioeconômico do Grupo 3. Entretanto, as escolas municipais Marilourdes Nunes Coelho e Professora Laura Fabri apresentam desempenho de aprendizagem superior às demais. A Escola Municipal Professora Laura Fabri se destaca por ter obtido, em 2014 e em 2015, média superior à do município, e, em 2016, média superior à do Estado. A Escola Marilourdes Nunes Coelho, embora tenha tido média inferior à do município em 2014, alcançou o segundo melhor resultado da região e apresentou progressão significativa nos resultados em 2015 e em 2016, quando obteve média superior à do município. Outra observação importante é que, tanto na Escola Municipal Professora Laura Fabri, quanto na Escola Marilourdes Nunes Coelho, houve queda sistemática de alunos nos níveis baixo e intermediário, com aumento de alunos nos níveis recomendado e avançado, sobretudo no caso da primeira.

As escolas municipais Sillas Crespo e Prefeito Ronaldo Perim tiveram, nos três anos analisados, média de resultado abaixo do município. Apesar disso, a Escola Municipal Prefeito Ronaldo Perim, embora tenha tido uma queda nos resultados de 2015, avançou em 2016 e alcançou o terceiro melhor resultado da região. Já a Escola Municipal Sillas Crespo apresentou progressão de resultados em 2015, mas caiu em 2016, quando ocupou a 4ª posição na escala de resultados.

2.3 A evidência da escola em território vulnerável com maior percentual de alunos com melhores resultados em alfabetização na cidade de Governador Valadares-MG

Como já pode ser observado na Tabela 5, das 19 escolas do perímetro urbano de Governador Valadares-MG, em uma escala de proficiência de aprendizagem do PROALFA de 0 a 1.000 pontos, as cinco instituições de ensino que apresentaram, em 2016, maior percentual de alunos no nível avançado de alfabetização foram as escolas municipais Santos Dumont, Professora Laura Fabri, Padre Eulálio, Helvécio Dahe e José Ângelo D'Marco.

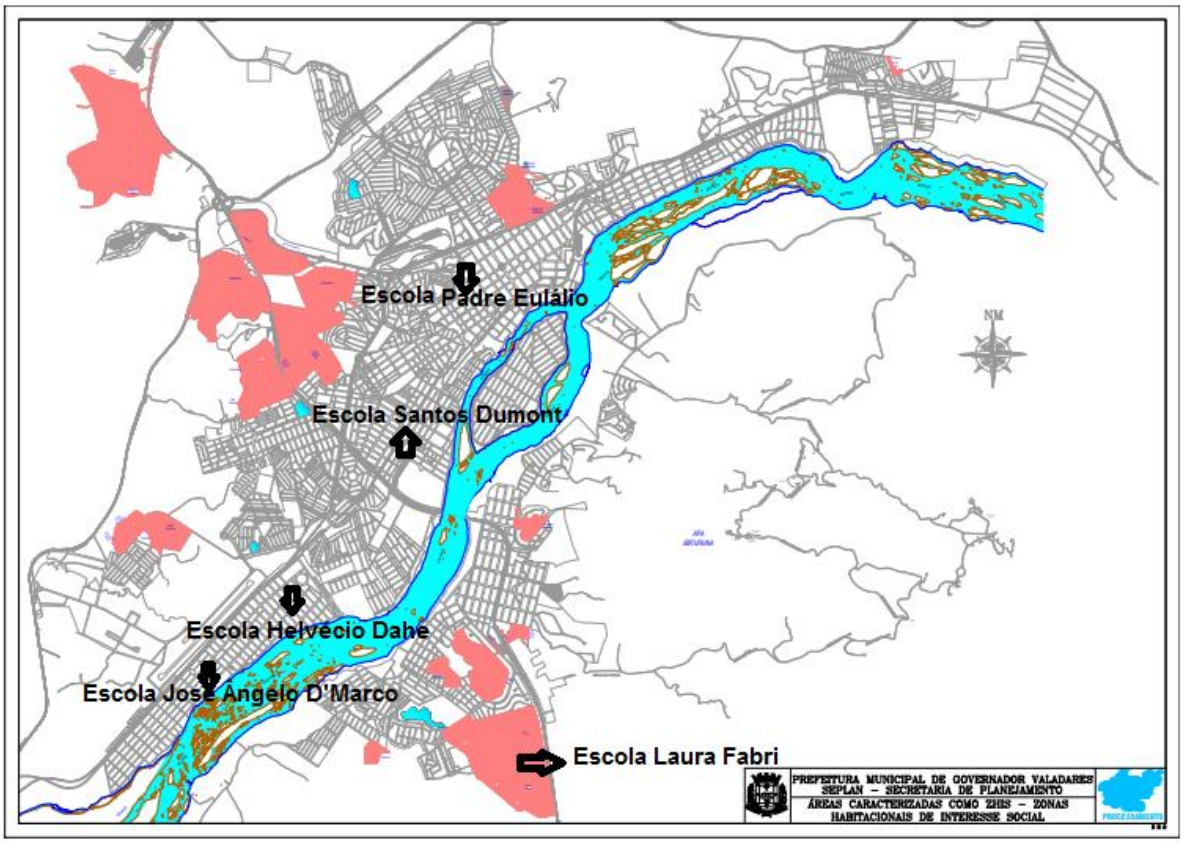
A partir da identificação dessas cinco escolas com melhor desempenho no PROALFA, foi necessário analisar as condições socioeconômicas em que estavam inseridas. Isso porque, para se conhecer melhor os fatores que influenciam no alto desempenho dos alunos, não basta apenas considerar os resultados de aprendizagem. É necessário observar a demanda atendida pela escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Assim, reconhecendo que pesquisas sobre sucesso escolar são, geralmente, ajustadas por modelos estatísticos, tomei os devidos cuidados para identificar os fatores que favoreciam o sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri. Para definição do campo de pesquisa, comparei a proficiência de aprendizagem no período de três anos e comparei esses resultados ao nível socioeconômico dos alunos atendidos em cada instituição.

Para melhor compreensão do território em que as cinco escolas de melhor desempenho de aprendizagem estão inseridas, o Mapa 1 mostra a localização e os resultados do último zoneamento social realizado pela prefeitura de Governador Valadares-

MG, em 2002. Há marcações vermelhas do mapa que indicam as áreas de interesse social, os bolsões de pobreza da cidade.

Mapa 1: Localização das escolas municipais que apresentaram melhor desempenho no PROALFA, na cidade de Governador Valadares-MG (2014 a 2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SEPLAN (2002)

Como pode ser observado no mapa acima, das cinco escolas com melhor desempenho nas provas do PROALFA, apenas a Escola Municipal Professora Laura Fabri está situada em um dos bolsões de pobreza.

Nesse sentido, apesar de as escolas municipais Santos Dumont e Padre Eulálio Lafuent Elorz apresentarem desempenho superior ao do Estado nos três anos analisados, como indicado na Tabela 5, as duas estão em bairros centrais, possuem maior acesso a serviços públicos e privados, e têm nível socioeconômico mais alto (INEP, 2015). Ressalta-se que a primeira, embora tenha tido queda de desempenho em 2015, apresentou a maior média de desempenho, entre as escolas da cidade, em 2016. No entanto, dado o critério de seleção da escola para a pesquisa, que busca identificar o efeito escola em território vulnerável, tanto a Escola Municipal Santos Dumont quanto a Escola Municipal

Padre Eulálio Lafuent Elorz são descartadas da análise qualitativa, porque, apesar de apresentarem médias de desempenho superiores à do Estado nas avaliações do PROALFA, não estão situadas em território vulnerável e apresentam INSE mais alto.

Entre escolas municipais Helvécio Dahe e José Ângelo D'Marco, ambas situadas em um mesmo bairro, a primeira tem nível socioeconômico classificado no Grupo 4 (INEP, 2015) e a segunda não teve o INSE divulgado pelo INEP (conforme indicado na Tabela 5). Essas duas escolas, apesar de apresentarem progressivo avanço, ficaram com média inferior à da Escola Municipal Professora Laura Fabri, que alcançou, em 2016, o segundo maior resultado entre as escolas do perímetro urbano da cidade. Sobre esta escola, embora também apresente nível socioeconômico classificado no Grupo 3 (INEP, 2013), é a única situada em um bolsão de pobreza (SEPLAN, 2002) com melhor desempenho no PROALFA, fato que justifica sua seleção dessa instituição como unidade de pesquisa.

Contudo, os resultados de desempenho no PROALFA, somados à análise do nível socioeconômico e do contexto social em que as escolas estão inseridas, indicam que a Escola Municipal Professora Laura Fabri foi a escola de sucesso em alfabetização que se apresentou mais eficaz. Ou seja, considerando o local em que está situada e seu desempenho, quando comparada às demais, teve um desempenho acima do esperado (BROOKE; SOARES, 2002).

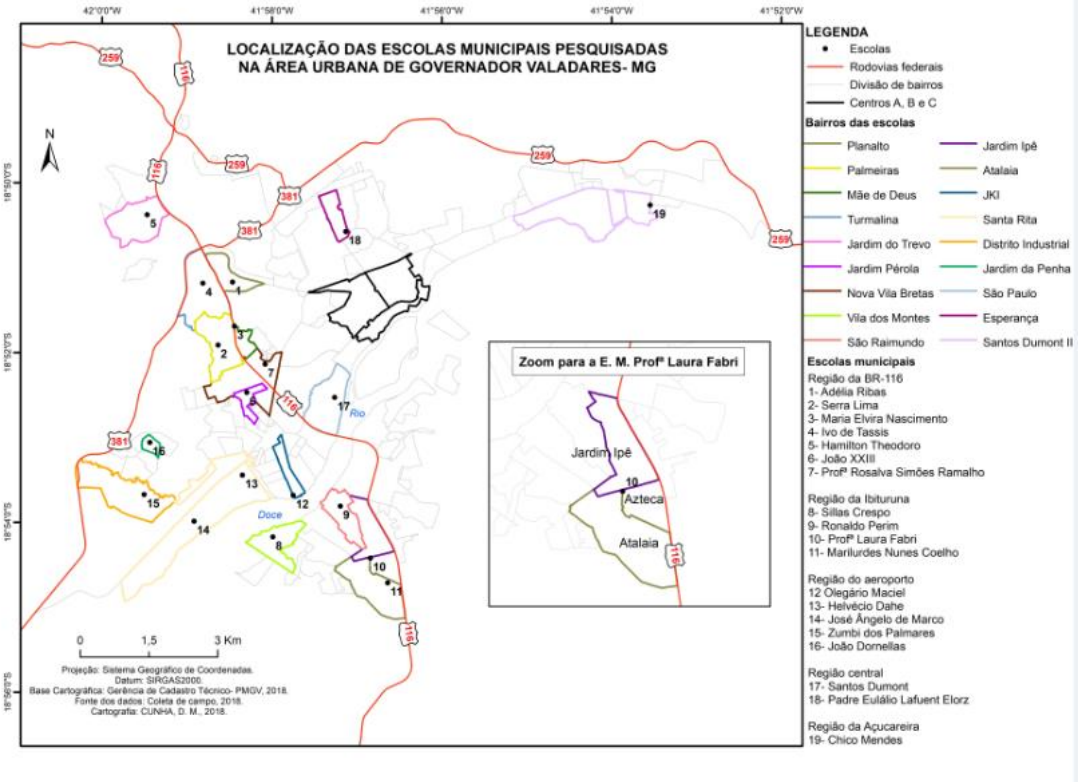
Neste sentido, os dados apresentados demonstram a necessidade de se conhecer os fatores internos e externos à Escola Municipal Professora Laura Fabri, que levaram a escola a obter o melhor resultado nas provas do PROALFA em 2014, 2015 e em 2016, quando comparada às escolas situadas em território de menor vulnerabilidade social.

2.4 A escola e o território

A Escola Municipal Professora Laura Fabri, selecionada para esta pesquisa, atendeu, em 2018, a 834 alunos, com 85 crianças de 0 a 3 anos na creche, 109 de 4 a 5 anos na Educação Infantil, e 640 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (SISLAME, 2018). Como pode ser observado no Mapa 2, a Escola Municipal Professora Laura Fabri está entre as mais distantes do centro da cidade. Por um processo de

organização da Secretaria Municipal de Educação, as escolas estão classificadas por regiões.

Mapa 2: Localização das escolas municipais pesquisadas na área urbana de Governador Valadares-MG



Fonte: Cartografia realizada por Daniela M. Cunha (2018) exclusivamente para esta pesquisa

Nota-se que a Escola Municipal Professora Laura Fabri se localiza em um ponto estratégico que une os bairros Jardim Ipê, Azteca e Atalaia. Em função da sua localização, atende à demanda educativa dos três bairros, todos com famílias de baixa renda. A região em que a escola está situada é acidentada, há várias vielas em locais que resultaram da invasão de áreas verdes, que alterou a topografia de alguns espaços da comunidade. Com localização distante do centro, as chácaras do Atalaia (extensa área urbana destinada à moradia, criação de animais e cultivo de frutas e legumes para venda) foram desmembradas, o que favoreceu o processo de urbanização (PIBID, 2014[25]).

Além da Escola Municipal Professora Laura Fabri, há, na região, duas outras escolas de Ensino Fundamental. A Escola Municipal Marilourdes Nunes Coelho atende à

Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola Estadual Jardim Ipê atende ao Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Na região, também funciona o Centro de Educação Municipal para Educação Infantil (CEMEI) Daniel Borges, que atende a crianças de 2 a 5 anos. No entanto, há muitas demandas para atendimento de crianças em idade de creche (PIBID, 2014). As escolas de Ensino Médio funcionam apenas nos bairros Vila Isa e São Raimundo e recebem alunos provenientes de oito escolas de Ensino Fundamental da região.

Para atender à sua demanda educacional, com a implantação da Escola de Tempo Integral, adotada em toda rede municipal de Governador Valadares-MG, a Escola Municipal Professora Laura Fabri passou a funcionar em seis anexos. Como pode ser observado na Figura 1, esses espaços são constituídos por igrejas, casas e barracões adaptados para atender à demanda.

[25] Referência ao trabalho realizado por estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) que desenvolveram um trabalho com a pedagoga da Escola Municipal Professora Laura Fabri, cujo produto final foi a cartografia do território da escola.

Figura 1: Espaços de funcionamento da Escola Municipal Professora Laura Fabri (2010 a 2015)

Fonte: PIBID (2014)

Com a ampliação de outra escola situada no mesmo território, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, que atendia, em 2014, a 1.250 alunos, reduziu o número de atendimento nos Anos Finais e passou a ter, em 2016, apenas dois anexos, registrados nas fotografias acima, como Anexos 3 e 4.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, no período de 2014 a 2015, como pode ser observado na Figura 2, as crianças da Escola Municipal Professora Laura

Fabri que apresentaram o melhor desempenho estudavam em salas com condições bem limitadas, em espaços improvisados nos barracões.

Figura 2: Espaço adaptado em um barracão para sala de aula na Escola Municipal Professora Laura Fabri (2010 a 2015)

Fonte: Arquivo da ex-diretora da Escola Municipal Professora Laura Fabri, Geane Grace (2015)

Em espaços de, aproximadamente, quatro metros quadrados, estudavam cerca de 23 crianças. Uma alternativa encontrada para desenvolvimento das atividades era a utilização dos espaços externos, como mostram as Figuras 3 e 4.

Figura 3: Utilização de espaços externos da Escola Municipal Professora Laura Fabri por uma professora que mostra um livro para os alunos (2010 a 2015)

Fonte: Arquivo da ex-diretora da Escola Municipal Professora Laura Fabri, Geane Grace (2015)

Figura 4: Utilização de espaços externos da Escola Municipal Professora Laura Fabri por uma professora que conversa com os alunos (2010 a 2015)

Fonte: Arquivo da ex-diretora da Escola Municipal Professora Laura Fabri, Geane Grace (2015)

A utilização dos espaços externos era essencial, tanto para o alcance dos objetivos didáticos, quanto para possibilitar melhores condições de permanência das crianças na escola, que funcionava das 8h às 16h, em tempo integral. Apesar da precariedade e limitação dos espaços, observa-se, pelas fotos e pelo relato das professoras

e diretora, que eles eram mantidos sempre limpos e pintados. Porém, nenhuma mudança estrutural podia ser feita porque eram espaços alugados.

Quanto à região em que a escola está situada, por estar distante do centro da cidade, o aglomerado de bairros que formam a comunidade atendida fica em torno de um centro mais urbanizado, com vida própria e independente, constituídos pelos bairros São Raimundo e Vila Isa. Os referidos bairros têm comércio ativo e diversificado, agências bancárias, hospital, clínicas diversas, clubes, restaurantes, pizzarias, bares e pequenas indústrias, dentre outros. Os bairros que ficam em torno dessa área comercial e urbanizada constituem o que a comunidade denomina de Nova Niterói[26], em virtude de sua localização e de sua ligação ao município através da ponte do São Raimundo, sobre o Rio Doce, que liga estes bairros à outra parte da cidade.

Em função da vulnerabilidade social do território em que a escola está situada, foram construídos, por meio do Programa Minha Casa Minha Vida, conjuntos habitacionais em diversos pontos da comunidade. Entretanto, nos dados da cartografia feita pelos alunos do PIBID (2014), faltam serviços e equipamentos urbanos, como ambulatórios, dentistas, segurança, escolas, creches, entre outros.

Constata-se que, na região em que a comunidade atendida pela escola vive, há ausência de vários serviços públicos e privados, e há outros que precisam ser ampliados e melhorados. Apesar da necessidade de melhorar a infraestrutura das unidades públicas que prestam serviços à comunidade, evidencia-se a existência de unidades, como a do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)[27].

Diante das demandas sociais da comunidade, recentemente, uma lagoa que fica às margens da BR 116 foi revitalizada, o lixão foi retirado e quadras, academias populares e praças foram construídas para promover lazer e hábitos de vida saudável. Porém, o uso das áreas de lazer é reduzido, pois, de acordo com a opinião dos moradores da comunidade, apresentada para os estudantes de Pedagogia que participaram do PIBID na escola, a expansão demográfica e a transformação dos contextos sociais na periferia contribuíram para o aumento da violência nessas áreas (PIBID, 2014).

---

[26] Nova Niterói é um nome popular que muitos moradores de Governador Valadares-MG usam para fazer referência aos bairros que ficam situados do outro lado da Ponte São Raimundo, na BR 116, única via de acesso dos moradores da região a outros espaços da cidade.

[27] O CRAS é uma unidade pública estatal multiprofissional implantada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada ao atendimento socioassistencial de famílias carentes.

Ainda de acordo com os registros do relatório do PIBID (2014), no território em que a escola está situada faltam médicos nos postos de saúde, além de acesso à internet em vários pontos e de TV a cabo. A coleta de lixo é insuficiente e, em alguns locais, não há coleta por causa do difícil acesso. O tráfego nas ruas é complicado, as calçadas são acidentadas e pequenas em função da a ocupação de lotes sem planejamento e sem fiscalização da prefeitura. Não há um semáforo em todo o território Nova Niterói. A bicicleta é o veículo mais usado pela população. Há problemas com a iluminação de vários trechos e o calçamento das ruas nos pontos mais altos são precários, o que deixa, nesses locais, enormes buracos que prejudicam o acesso a veículos automotivos.

Por fim, feita a identificação da escola e a descrição da região, chegou o momento de selecionar as famílias que participarão das pesquisas. Para isso, foi essencial conhecer o desempenho das crianças nas provas do PROALFA.

2.5 Identificação dos alunos em nível avançado de alfabetização da escola de território vulnerável que apresentaram melhor resultado no PROALFA (2016)

Nesta etapa da pesquisa, busquei responder à questão: quem são os alunos que alcançaram desempenho avançado em alfabetização nas provas do PROALFA?

Com a senha de acesso aos dados da escola disponibilizada pela SRE de Governador Valadares-MG[28], foi possível ter acesso aos resultados das escolas e de todos os alunos da rede municipal. A partir da identificação da escola de melhor desempenho, realizei uma análise dos desempenhos de aprendizagem das três turmas avaliadas em 2016, para buscar identificar os que apresentaram nível avançado de alfabetização.

As três turmas avaliadas em 2016 tinham um quantitativo de 68 crianças. Destas, 34 apresentaram avançado desempenho[29], ou seja, 10 das 23 da turma A; 8 das 21 da turma B; e 16 das 23 da turma C. A variação de desempenho dentro da própria escola,

[28] A senha de acesso foi encaminhada pela SRE para a Secretaria Municipal de Educação, que autorizou o acesso e uso dos dados, conforme termo de assentimento inserido nos Apêndices desta dissertação.

[29] Com base no percentual de acertos, na categoria de desempenho do PROALFA, os alunos são alocados em quatro grupos: baixo desempenho (com até 25% de acertos do percentual de itens acertados); intermediário

em que o percentual de alunos da turma C no nível avançado em alfabetização é muito maior que das turmas A e B, me instigou a questionar, nas entrevistas, se havia uma organização das turmas por habilidades. O que ocorreu na escola no período de 2014 a 2016 que poderia ter influenciado na diferença de resultados entre as turmas? Por outro lado, como a prova é aplicada pela própria escola, com a supervisão da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a diferença de desempenho entre as turmas A, B e C descarta a hipótese de que a prova tenha sido facilitada para os alunos, pois a aplicação é feita por professores da instituição que não trabalham com a turma avaliada.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usei nomes de flores para me referir aos alunos.

(de 25% a 50% de acertos); recomendável (de 50% a 75% de acertos); e avançado (acima de 75% de acertos).

Tabela 6: Alunos no nível avançado em Alfabetização no PROALFA na Escola Municipal Professora Laura Fabri (2016)

Turma A: alunos no nível avançado em alfabetização			
Aluno	% Acer.	Profic.	Nível
Amor-perfeito	95	724,13	Avançado
Alfazema	80	621,69	Avançado
Begônia	95	687,94	Avançado
Helicônia	80	663,2	Avançado
Jasmim	90	664,18	Avançado
Dália	80	557,25	Avançado
Bromélia	95	713,93	Avançado
Cravina	80	635,82	Avançado
Erva-doce	95	681,12	Avançado
Flor de lótus	90	615,88	Avançado
Turma B: alunos no nível avançado em alfabetização			
Aluno	% Acer.	Profic.	Nível
Cravo	85	664,51	Avançado
Hortência	95	671,26	Avançado
Hibisco	80	633,66	Avançado
Lírio	100	728,71	Avançado
Lavanda	90	693,09	Avançado
Jacinto	80	583,34	Avançado
Iris	95	673,25	Avançado
Lavanda	80	624,96	Avançado
Turma C: alunos no nível avançado em alfabetização			
Aluno	% Acer.	Profic.	Nível
Amarílis	90	671,91	Avançado
Magnólia	90	660,6	Avançado
Margarida	100	743,47	Avançado
Narciso	80	617,16	Avançado
Delfínio	90	695,89	Avançado
Orquídea	90	643,17	Avançado
Petúnia	85	653,87	Avançado
Sempre-viva	100	716,12	Avançado
Tuberosa	80	623,49	Avançado
Tulipa	90	619,7	Avançado
Violeta	95	705,25	Avançado
Verônica	80	630,33	Avançado
Zinia	85	618,28	Avançado
Girassol	90	664,62	Avançado
Copo-de-leite	90	646,96	Avançado

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do SIMAVE (2016)

A partir da identificação dos 34 alunos em nível avançado em alfabetização, que compunham as turmas A, B e C, selecionei nove famílias que constituíram a amostra das entrevistas. Além dos resultados de aprendizagem dos filhos, considerei a profissão

identificada no SISLAME como recorte para a definição das famílias que participaram da pesquisa, processo que será explicado a seguir.

2.6 O processo de seleção das famílias entrevistadas

A escolha das famílias para a entrevista foi feita por meio das informações fornecidas pelo SISLAME. O acesso ao sistema de dados da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares-MG permitiu identificar o responsável pela matrícula dos alunos, raça declarada no sistema, endereço e contatos dos pais, profissão, idade e raça declarada pelos pais. No entanto, informações importantes para a pesquisa, como nível de escolaridade dos pais, não estavam preenchidas no sistema e foram coletadas no momento das entrevistas.

Do total de 34 crianças selecionadas com nível avançado em alfabetização no PROALFA, verifiquei que uma criança havia sido transferida e que duas não apresentam registro no sistema, o que indica que foram transferidas no ano anterior.

Por considerar ser um indicador econômico forte, o primeiro critério de seleção das famílias foi a profissão das mães. A Tabela 7 apresenta dados sobre a profissão das mães das crianças das três turmas.

Tabela 7: Profissão das mães dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri com nível avançado em alfabetização no PROALFA (2018)

Profissão das mães	Total
Profissão não declarada	11
Do lar	5
Doméstica	4
Cozinheira	2
Costureira	1
Babá	1
Atendente	1
Estudante	1
Manicure	1
Diarista	1
Ajudante de serviço público	1
Vendedora	1
Monitora	1
TOTAL	31

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SISLAME (2018)

É importante ressaltar que apenas as mães foram citadas, e não os pais, porque, em todos os registros de matrículas, apenas elas foram mencionadas como responsáveis pelas crianças. Observei que, entre as profissões declaradas, as que indicam maior escolaridade das mães são as de atendente[30] e de monitora[31]. No entanto, como há ausência de alguns registros no sistema, a escolaridade das mães e outras informações socioeconômicas foram conferidas na pesquisa de campo, pois nem sempre a profissão é um indicativo do nível de escolaridade.

Neste sentido, optei por criar subcategorias por aproximação das profissões declaradas, escolhendo uma mãe de cada grupo de profissões aproximadas. A reclassificação profissional permitiu que se chegasse ao número de cinco famílias entrevistadas (Tabela 8). As famílias entrevistadas foram selecionadas pelos critérios estabelecidos nessa pesquisa e por sua disposição em participar. No entanto, por se tratar de um caso específico que se destaca entre os demais, havia selecionado previamente a mãe de uma criança com pai não declarado, que estava entre as três que não possuíam

[30] Atendente foi a profissão registrada no SISLAME. No momento da entrevista, constatei que ela trabalhava em uma empresa de cobranças, mas que foi trabalhar em Portugal, em serviços de faxina, e que havia deixado os filhos aos cuidados da avó, que foi, então, a pessoa entrevistada.

[31] No SISLAME, a profissão declarada é monitora. Não consegui entrevistar essa mãe. Liguei várias vezes. Algumas vezes, um homem atendia à ligação, mas não falava nada.

descrição da profissão. Apesar disso, não consegui agendar com essa mãe. Mesmo tendo lhe telefonado várias vezes, ela não atendeu às ligações.

Tabela 8: Profissão das mães selecionadas para entrevista por ocupação profissional

Ocupação das mães	Total
Profissão não declarada, Do lar	1
Doméstica, babá, ajudante de serviço público, cozinheira	1
Costureira, manicure, diarista	1
Atendente, monitora, vendedora	1
Estudante	1
TOTAL	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SISLAME (2018)

O contato para agendamento da entrevista com as famílias foi realizado por telefone. Ao finalizar a entrevista, o áudio foi transcrito para posterior análise e triangulação dos dados, o que foi feito de forma contínua durante todo o percurso da pesquisa por meio do confronto da investigação teórica, das práticas observadas e dos registros das entrevistas dos diferentes sujeitos inseridos no processo (diretora, pedagoga, professoras e famílias). Ressalto que a mãe estudante também não atendeu às ligações telefônicas e, por isso, foi substituída por outra mãe do grupo composto por atendente, monitora e vendedora.

No próximo capítulo, apresentarei os resultados da pesquisa de campo, que revelam as características mais refinadas de todos os sujeitos participantes deste estudo e que ajudaram a conhecer os fatores que auxiliaram na análise das razões do improvável sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LAURA FABRI

Conforme a análise teórica trazida no Capítulo 1, são inúmeras as variáveis que interferem nos resultados das avaliações. Por isso, compreender os fatores que levam uma escola pública localizada em um bairro de periferia e com alunos de INSE baixo a ter sucesso na alfabetização de crianças é um desafio que assumi em uma pesquisa de mestrado, realizada durante dois anos. Contudo, busquei me cercar ao máximo de fontes que possibilitassem uma análise mais próxima possível do fenômeno investigado.

No terceiro e último capítulo desta dissertação, apresento resultados da pesquisa que mostram as razões do sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri na alfabetização. Para que se possa ter uma melhor compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição, inicio esse capítulo apresentando os atores que protagonizaram as atividades educativas na Escola Municipal Professora Laura Fabri, no período entre 2014 e 2016.

A seguir, à luz das teorias que possibilitam compreender a unidade investigada, discuto os dados que mostram como é o processo de organização e planejamento das práticas educativas de alfabetização na Escola Municipal Professora Laura Fabri. Depois, mostro como é sua estrutura física e gestão de recursos e como elas exercem influência na aprendizagem dos alunos. Em seguida, descrevo as características das famílias selecionadas para a pesquisa e discuto os dados que possibilitam conhecer a relação entre família e escola da unidade de pesquisa. Finalizo com a apresentação de alguns fatores que ajudam a compreender as razões do sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização.

Como já mencionado no Capítulo 2, iniciei a pesquisa empírica com a observação das aulas de ensino da leitura e da escrita, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e da estrutura de funcionamento da escola. Durante o tempo em que ia à escola para observar as práticas, entrevistei a pedagoga, a diretora e três professoras que atuaram na regência em 2014, 2015 e 2016. Ao finalizar as entrevistas com as profissionais

da escola, entrevistei cinco famílias das crianças que alcançaram desempenho avançado em alfabetização em 2016[32].

Ressalto que, embora a pesquisa tenha sido realizada em 2018, as entrevistas formam feitas com profissionais que atuaram na escola no período de 2014 a 2016, e que os dados aqui apresentados se remetem às práticas desenvolvidas por eles desde que começaram a trabalhar na Escola Municipal Professora Laura Fabri.

A Escola Municipal Professora Laura Fabri tem 127 funcionários. Destes, 16 são professores regentes de turma nos Anos Iniciais, dois são professores eventuais e quatro são regentes de aulas de Inglês, Educação Física, Dança e de Xadrez. Os demais são professores da Educação Infantil, dos Anos Finais do Ensino Médio, monitores de turma, monitores de Educação Inclusiva, assistentes de turno e auxiliares de serviço público.

A instituição funciona em tempo integral, desde 2010, no período das 7h às 15h. Atualmente, na sede da escola, espaço delimitado para esta pesquisa, são atendidas 16 turmas: quatro de 1º ano; três do 2º ano; cinco de 3º ano; duas do 4º ano; e duas do 5º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as crianças que fizeram o PROALFA em 2016, hoje, estudam no 5º ano. Até 2015, esses alunos estudavam em um dos anexos da escola.

Todas as professoras que atuam na regência dos Anos Iniciais dessa escola trabalham com uma carga horária de 40 horas. Destas, 25 horas são destinadas à regência, seis para estudos individuais e coletivos[33]; quatro para pequenos intervalos e descanso; três para estudo entre os pares; e duas horas para atividades extraclasse, que são cumpridas pelos professores nos locais que melhor atenderem às suas conveniências (GOVERNADOR VALADARES, Lei complementar nº. 129, 2009).

Nos limites da pesquisa realizada, apresentarei aqui apenas práticas das profissionais envolvidas no processo de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, como a primeira etapa desse segmento da educação é coordenada pela mesma pedagoga, que atua com turmas do 1º ao 5º ano, durante o tempo em que

---

[32] A escolha das famílias dos alunos que fizeram a prova em 2016 resultou de dois fatores. O primeiro refere-se ao fato de que, no período de 2014 a 2016, a escola, que vinha evoluindo gradativamente, em 2016 teve seu melhor resultado: neste ano, a Escola Municipal Professora Laura Fabri foi a única instituição que não teve nenhum aluno classificado no nível baixo em alfabetização. O segundo relaciona-se ao fato das crianças que fizeram a prova em 2016 estarem, no momento da pesquisa (realizada em 2018), no 5º ano do Ensino Fundamental, fase que encerra a primeira etapa desse seguimento.

[33] A ideia de estudos individuais e coletivos refere-se a um tempo destinado à "criação, reflexão sobre a prática pedagógica, aprimoramento profissional, atividades de enriquecimento cultural etc." (GOVERNADOR VALADARES, Lei complementar nº. 129, 2009).

estive na escola, observei que o processo de organização e planejamento das práticas educativas no 4º e no 5º ano eram semelhantes aos da alfabetização.

Para apresentação das atoras que protagonizaram as práticas de alfabetização da unidade investigada e dos que lá hoje trabalham, conforme já mencionado, com a devida autorização de todas, a descrição das profissionais entrevistadas será feita pelos seus próprios nomes. Já as professoras que não entrevistei, mas cujas práticas observei em sala de aula, não terão seus nomes divulgados, pois o termo de assentimento limitou-se apenas ao acompanhamento das atividades.

3.1 As profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri

Todas as profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri que participaram das entrevistas são efetivas desde a implantação da escola em tempo integral no município de Governador Valadares-MG, em 2010, e atuam sob regime de 40 horas, com um terço da carga horária dedicado para estudos e planejamento. Ressalto, ainda, que, no período de 2014 a 2016, todas as professoras entrevistadas estavam na regência das turmas do 3º ano, turmas avaliadas pelo PROALFA.

A professora Glacilene é graduada em Ciências Sociais, tem 49 anos, é negra e atua como professora há 27 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destes, 18 anos foram especificamente em classes de alfabetização. Não possui especialização, mas afirma ter interesse em fazer complementação em Pedagogia e em se especializar, mas que, por questões financeiras, isso ainda não foi possível. Trabalha na Escola Municipal Professora Laura Fabri há nove anos e, nos últimos sete anos, tem atuado exclusivamente no 3º ano do Ensino Fundamental. A entrevistada considera que sua permanência na turma do 3º ano resulta da sua experiência profissional e da qualidade de trabalho desenvolvido. E, por lecionar neste ano da escolarização básica, além de desenvolver as aprendizagens necessárias nessa etapa conclusiva do processo de alfabetização, a experiência dessa professora ajuda a desenvolver habilidades que deveriam ter sido consolidadas 1º e 2º ano. Isso porque, segundo a pedagoga, muitas crianças não aprendem o que deveriam por causa

da rotatividade de professores que acaba fazendo com que escola receba, com grande frequência, professores inexperientes.

Um aspecto importante a ser observado sobre a atuação dessa professora é que, por não possuir formação acadêmica específica, sua experiência profissional pode ser considerada um diferencial em sua prática. Como já vem sendo identificado em algumas pesquisas nacionais (ALVES; FRANCO, 2008), embora haja associação entre a formação e o salário docente nos resultados positivos de aprendizagem, a experiência profissional dos professores também vem sendo apontada como um diferencial nos resultados.

A professora Fabiana é graduada em Normal Superior, é parda, não possui pós-graduação *lato sensu* e tem 36 anos. No momento, está cursando o 8º período do curso de graduação em Direito e pretende seguir outra carreira, diferente da docência, pois diz estar se sentindo um pouco cansada. Em 2009, antes de começar a trabalhar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuou como professora de História. Naquele ano, concluiu a graduação em Normal Superior e, logo em seguida, foi aprovada em um concurso público e começou a trabalhar em classes de alfabetização, em 2010, na Escola Municipal Professora Laura Fabri.

Desde que chegou à essa escola, Fabiana atua com as turmas do 3º ano. Por ter tido uma experiência com alunos maiores, quando chegou, a pedagoga a destacou para a regência de uma turma com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e indisciplina, pois acreditava que ela poderia desempenhar um bom trabalho. Ela considera que, pelo fato, de a pedagoga ter gostado do seu trabalho, deixou que continuasse nessa classe.

A professora Fabiana relatou que, antes de começar a trabalhar na Escola Municipal Professora Laura Fabri, trabalhou por um mês em uma classe de alfabetização em outra escola e que sua experiência foi desastrosa. Comentou que não sabia o que deveria fazer e que, diante da indisciplina dos alunos, tinha dúvidas, segundo suas palavras, “se tirava a criança da janela ou se ensinava”. Como não sabia lidar com a situação, chegou a procurar orientação com a pedagoga. No entanto, a professora relatou apenas que entregou a ela uma folha de atividades antiga, cujo texto estava apagado, para que realizar com a turma.

Ao começar a lecionar na Escola Municipal Professora Laura Fabri, Fabiana relatou que contou com o apoio da pedagoga Márcia Cândida, que “lhe ensinou” como deveria agir para alfabetizar as crianças. Hoje, se considera uma profissional “no padrão da

escola” e se sente segura até para ensinar os novatos. Apesar de ter formação específica para o cargo que ocupa, a trajetória e atuação da professora Fabiana também revelam efeitos da experiência docente na aprendizagem dos alunos e colaboração entre os docentes, o que demonstra traços da cultura escolar apontados por Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, Wisenbaker (1978); Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979), em que os docentes colaboram com outros e compartilham práticas.

A professora Larissa foi a terceira profissional entrevistada. Graduada em Normal Superior e em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Inclusiva e está cursando uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Tem 35 anos, é parda e atua como professora há 12 anos. No momento, está atuando exclusivamente na vice-direção, função que assumiu em 2017. Na Escola Municipal Professora Laura Fabri, entre 2010, ano em que ingressou na escola, até 2016, atuou na regência das turmas do 3º ano. Ela declara que, mesmo tendo uma experiência anterior como professora e como pedagoga, tudo o que sabe sobre alfabetização aprendeu na escola. Entretanto, considera que a experiência profissional ajuda, mas o que percebe como decisivo no desenvolvimento do profissional “é a força de vontade e o querer”. Esse interesse e essa dedicação do profissional destacado pela professora Larissa revelam indicativos do clima acadêmico, apontados por Alves e Franco (2008), como característica de uma instituição em que há dedicação dos docentes, interesse e nível de exigência de qualidade dos profissionais.

Ressalto que, além das professoras entrevistadas, relato, nessa pesquisa, as práticas observadas de outras quatro. Dessas, apenas uma, com quem conversei após a observação das aulas, teve seu nome citado. Das demais trago apenas descrição das práticas que ajudam na análise dos achados da pesquisa. Entre essas professoras, duas assumiram regência pela primeira vez em 2018. Uma delas é a terceira a assumir a turma em 2018, em função das anteriores não terem correspondido aos padrões de exigência da escola[34].

[34] Os estudos do CENPEC (2011) já revelavam que, em territórios vulneráveis, há uma maior rotatividade de professores, e que sua permanência se limita ao tempo que eles precisam para conseguir a remoção para locais de melhor acesso. No caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, situada em território vulnerável, há três aspectos que acentuam essa rotatividade: o processo de designação de professores; a contratação de docentes inexperientes; e a chegada de professores efetivos de outras escolas da rede que não conseguem corresponder aos padrões de exigência da escola anterior. Mais adiante, apresentarei registros das entrevistas com a pedagoga e a diretora sobre aspectos que acentuam a rotatividade de professores nessa escola.

A coordenação dos trabalhos das classes de alfabetização da Escola Municipal Professora Laura Fabri é feita pela pedagoga Márcia Cândida há 10 anos. Ela é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Planejamento Educacional. Tem 60 anos, é parda e atua na educação há 41 anos. Aposentou como professora do Estado depois de 32 anos de serviço. Destes, 21 anos foram como professora em classes de Alfabetização e 11 anos na vice-direção. Nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares-MG, atua como pedagoga há 30 anos e já possui tempo para aposentar. No momento da realização da pesquisa de campo, coordenava o trabalho de 15 turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que possuíam, ao todo, 480 alunos. Sob a sua coordenação, tem 16 professores regentes de turma[35] e seis regentes de aula[36], que trabalham em uma jornada de 40 horas. A pedagoga teve uma atuação profissional predominante em escolas públicas e da periferia. Dos seus 41 anos de atividade profissional, atuou apenas nos quatro primeiros anos em uma escola de bairro mais central.

A diretora atual da Escola Municipal Professora Laura Fabri trabalha na instituição desde 2010, mas só assumiu a direção em 16 de janeiro de 2017. Ela tem 39 anos, é parda, graduada em Educação Física, com pós-graduação em Gestão Educacional, Educação Inclusiva, Educação Infantil e em Educação Física Escolar. Sob a sua gestão tem 12 turmas na Educação Infantil, 16 dos Anos Iniciais e seis dos Anos Finais do Ensino Fundamental, totalizando 836 alunos.

Feita esta breve apresentação das professoras, da pedagoga e da diretora da Escola Municipal Professora Laura Fabri que participaram da pesquisa, passo agora à descrição de como é o processo de organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização dessa instituição a partir da observação e das entrevistas. Julguei importante, também, na seção a seguir, embasar a descrição de tais práticas adotadas na escola a partir da literatura sobre os métodos de alfabetização, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

---

[35] Professores regentes de turma é o termo designado para se referir aos professores unidocentes, que ministram aulas de várias disciplinas em uma turma (por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Recreação e Letramento).

[36] Professor regente de aula é o termo designado para se referir aos professores que ministram aulas de disciplinas específicas em uma turma (por exemplo: Língua Inglesa, Dança, Xadrez e Educação Física).

3.2 Organização e planejamento das práticas educativas de alfabetização

Ao discutir sobre as implicações dos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores para alfabetizar, Soares (2018) ressalta que o método de alfabetização[37] é apenas uma das questões que envolvem problemas recorrentes no processo de alfabetização, e não a questão central, isso porque quem alfabetiza é o alfabetizador e não os métodos. Os procedimentos metodológicos são desenvolvidos pelos professores que, conhecendo os processos cognitivos e linguísticos da alfabetização, desenvolvem atividades, orientam as crianças e intervêm de forma adequada no processo.

Também não se pode negar a influência dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos nesse processo. Entre eles, é indispensável considerar as peculiaridades que envolvem o alfabetizador e o alfabetizando. Os alfabetizadores se distinguem entre si pelas características pessoais, pelo que são, pelo que fazem e como fazem. Nesse sentido, a formação inicial e continuada, a experiência profissional, a motivação e a aptidão para alfabetizar são aspectos que devem ser considerados. Por outro lado, o alfabetizando, além de suas características pessoais, do contexto familiar, social e de suas experiências de aprendizagens anteriores, também pode exercer forte influência no processo de alfabetização (SOARES, 2018).

Como quem ensina o faz em determinado lugar e contexto, Soares (2018) afirma que, na análise das práticas de alfabetização, é importante considerar, ainda, a dinâmica da sala de aula, a escola e a comunidade em que o professor alfabetiza, pois a quantidade de alunos, o espaço e a disponibilidade de recursos para aplicação dos métodos podem interferir nas práticas. A sala de aula está inserida em uma escola cujas disposições internas, tamanho, condições físicas e materiais, currículo, organização do tempo, sistema de gestão e clima organizacional podem interferir na prática docente. Já a escola, por sua vez, atende a uma determinada comunidade, com disposições étnicas, econômicas e culturais próprias, que a colocam mais próxima ou mais distante da cultura letrada e que

[37] Método de alfabetização é definido, por Soares (2018, p. 16), como "um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina de alfabetização", um processo extremamente complexo, em que as habilidades de leitura e de escrita se diferenciam nos aspectos linguísticos, interativos e socioculturais.

influencia nas expectativas que essas famílias possuem sobre o processo de escolarização dos filhos.

Por meio dos relatos das professoras e da pedagoga, foi possível conhecer a rotina de trabalho desenvolvida em sala de aula e do contexto em que a Escola Municipal Professora Laura Fabri está inserida. Como as professoras têm nove horas semanais destinadas a estudos e planejamento, a pedagoga realiza formações em pequenos grupos, durante três horas, e faz atendimentos individualizados para analisar as propostas de trabalhos elaboradas por elas, para encaminhar novas práticas, analisar as produções de textos dos alunos, as provas e outros instrumentos de avaliação aplicados. O estudo é organizado de acordo com o ano de atuação das professoras: 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Durante o tempo em que a pedagoga está realizando algum tipo de formação com as professoras regentes de turma, as crianças estudam com professores de componentes específicos, regentes de aula, como Inglês, Educação Física, Xadrez e Dança. A esses professores também é reservado um horário para atendimento individualizado com a pedagoga.

O trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras com a pedagoga segue uma metodologia, porém, antes de avançar na descrição de como são organizadas e planejadas as práticas de alfabetização da escola, é necessário conhecer algumas concepções teóricas de Soares (2018) e de Ferreiro e Teberosky (1986), nas quais me orientei para fazer a análise dos dados.

Inicialmente, é importante deixar claro que método de alfabetização é concebido, nessa pesquisa, como um conjunto de procedimentos utilizados para alfabetizar (SOARES, 2018). Em uma análise teórica sobre os métodos de alfabetização, a autora observou que, ao longo da história, seus usos sofreram um movimento pendular, ora os alfabetizadores se orientavam pelos princípios dos métodos sintéticos, ora pelos analíticos.

Os métodos sintéticos partem das unidades micro da língua (fonemas e sílabas) em direção às unidades macro (palavras, frases, texto). Já os métodos analíticos partem das unidades macro em direção às unidades menores da língua. Mesmo controversas, ambas as metodologias limitam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita, sustentando-se sob um mesmo paradigma. Entretanto, com características metodológicas específicas, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos se orientam pelo princípio de que, para que a criança aprenda a ler e escrever, ela precisa de estímulos externos que

devem ser previamente selecionados ou construídos para desenvolver a apropriação da tecnologia da escrita pela criança (SOARES, 2018).

Atualmente, as práticas de alfabetização divergem entre os pressupostos de aprendizagem que se sustentam em dois paradigmas, o fonológico e o construtivista (SOARES, 2018). A autora mostra que, enquanto o primeiro se orienta pelo ensino direto ou explícito, em que o professor direciona a criança no processo de relação entre grafemas com fonemas, a ler e a escrever palavras; o segundo se apoia na concepção de que a criança constrói seu conhecimento a partir das interações com o meio, e o alfabetizador tem, portanto, a função de acompanhar o desenvolvimento das hipóteses de escrita e propor atividades que possibilitem à criança pensar sobre o sistema de escrita para avançar de uma hipótese a outra.

Essas hipóteses de escrita, apresentadas nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986), constituem cinco níveis de evolução, que são também citados por Soares (2018).

No nível 1, a criança usa duas modalidades básicas de representação gráfica: letras e desenhos. Se a referência de escrita da criança é a letra cursiva, ela usa grafismos que imitam as formas básicas, com linhas onduladas, ou seja, garatujas. Caso sua referência seja a letra de imprensa, usa linhas curvas e retas, ou combina entre elas. Esse nível é marcado pela compreensão da relação de arbitrariedade e linearidade, características básicas do sistema de escrita.

O nível 2 é o que se tem designado como pré-silábico. Nesse momento, embora a criança use letras para representar as palavras, ainda não estabelece relação entre o grafema e o fonema, e considera que precisa sempre de mais de duas letras para escrever. No nível 3, designado como silábico, a criança considera que cada letra corresponde a uma sílaba. Incialmente, o faz sem que a letra tenha uma correspondência sonora com a sílaba e, a seguir, começa a usar letras que passam a ter uma relação sonora com a sílaba representada. Por tal razão, ao avaliar as hipóteses de escrita das crianças, os professores alfabetizadores tendem a classificá-las com silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

O processo de transição da hipótese silábica para a alfabética, em que a criança começa a analisar as sílabas em fonemas e a representar os fonemas das sílabas, constitui o nível 4, que é denominado de silábico alfabético. Já no nível 5, a criança demonstra que compreendeu o conhecimento do sistema alfabético, passando a representar as palavras

foneticamente, o que corresponde à escrita alfabética, fase final do processo. Entretanto, ainda terá que superar dificuldades com o sistema ortográfico, não mais com o sistema alfabético.

Não se pode negar a grande contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) para o monitoramento da evolução das hipóteses de escrita. No entanto, no construtivismo, argumenta-se que a criança é que constrói o conhecimento sobre o sistema alfabético, ao contrário do paradigma fonológico que considera que se aprende o sistema alfabético por meio de instrução e de orientação explícita. Assim, enquanto, no construtivismo, se tem um ensino indireto, em que a orientação é feita a partir das demandas apresentadas pela criança, o ensino explícito tem previamente os objetivos prefixados e a criança é conduzida ao alcance das metas.

Apresentadas algumas concepções que orientam esta análise, vamos, agora, avançar nos resultados da pesquisa realizada na unidade investigada.

Como a formação continuada em serviço e o planejamento das aulas são apontados, por Bressoux (2003) e por Brooke e Soares (2008), como uma das práticas das escolas eficazes, busquei conhecer como essas ações são desenvolvidas na Escola Municipal Professora Laura Fabri. Os resultados apontam para uma cultura escolar fortemente orientada para a prática de formação continuada em serviço e para o planejamento das aulas, que são sistematicamente orientadas e monitoradas pela pedagoga.

Durante a entrevista, a pedagoga relatou que, quando a jornada de tempo integral foi iniciada, a determinação da Secretaria Municipal de Educação era de que a formação dos professores dos Anos Iniciais deveria acontecer por ciclos: o de alfabetização, com três anos de duração (1º, 2º e 3º anos), e um intermediário, de dois (4º e 5º anos). Inicialmente, ela seguiu o que foi determinado, mas, como não vinha tendo um bom resultado nesse modo de organização, refutou as determinações da Secretaria de Educação e deixou de atender aos professores por ciclos. A partir de novo formato, definido por ela, passou a realizar a formação todos os dias da semana, atendendo aos professores do 1º ano às segundas-feiras; os do 2º ano às terças; os do 3º às quartas; os do 4º ano às quintas; e os do 5º ano às sextas. Com isso, toda a sua semana foi tomada por formações, que duram três horas diárias.

Ao organizar os horários de estudo e planejamento dos professores, a pedagoga disse, também, que sempre organizou os horários para que os professores conseguissem se reunir com seus pares para troca de experiências. Esses encontros acontecem no momento

em que professores de conteúdo específicos assumem a regência das aulas. Entretanto, nem sempre os professores se reúnem sem a participação da pedagoga, pois ela afirmou que determinados assuntos precisam ser retomados com um grupo específico.

Segundo Márcia, essa nova organização foi necessária porque as necessidades de formação do professor que atua em um determinado ano do Ensino Fundamental e o material que ele tem que receber para desenvolver com as turmas não é igual aos dos professores que trabalham com turmas de outros anos.

> É inconcebível ensinar o professor do 1º ano consciência fonológica, relação grafema fonema e, ao mesmo tempo, ensinar ao professor do 3º ano a corrigir um texto já produzido pelo aluno. Os aspectos notacionais trabalhados no 1º ano não são os mesmos aspectos notacionais trabalhados no 3º ano. Não tem a mesma função imediata do 3º ano. O menino do 3º ano vai perceber que os textos escritos têm sinais, mas ele não pode só perceber, tem que conhecer e aplicar (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Noto que o conhecimento aplicado pela pedagoga sobre o processo de alfabetização de cada ano com suas especificidades é correlato ao que Soares (2018) chama de facetas. A primeira é a faceta linguística, que corresponde ao processo inicial da alfabetização, fase de apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções do sistema de escrita alfabético. Então, nesse primeiro momento, a pedagoga dá ênfase ao trabalho com a consciência fonológica. A segunda corresponde à faceta interativa, que consiste no desenvolvimento de habilidades para compreender e produzir textos. A terceira refere-se à faceta sociocultural que corresponde à capacidade de interação em eventos sociais e culturais que exigem domínio de habilidades de leitura e escrita.

Para garantir essa tricotomia que envolve o processo de alfabetização (faceta linguística, interativa e sociocultural), há anos, Márcia tem como costume eleger, em seu grupo de professoras, uma de cada ano para ser o que ela denomina de “carro chefe”, uma professora mais experiente, para impulsionar o trabalho planejado. Tal prática é uma característica de escolas eficazes identificadas nos estudos de Alves e Franco (2008), Bressoux (2003) e de Brooke e Soares (2008), em que os professores compartilham práticas e auxiliam no desenvolvimento dos colegas.

Observei que a formação continuada da Escola Municipal Professora Laura Fabri, planejada por Márcia, é orientada para a prática em sala de aula, aspecto citado por

Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, Wisenbaker (1978); Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988) e Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979) como característica comum entre as escolas eficazes. Em alguns momentos nos quais a pedagoga atendia individualmente as professoras, presenciei, durante as observações que realizei como parte da pesquisa de campo, situações em que ela analisava as produções das crianças e explicava porque elas escreviam daquela forma, o que era preciso ensinar e como ensinar para que superassem as dificuldades evidenciadas.

Também observei situações em que, após a análise das provas e das produções das crianças, Márcia entregou, para as professoras, uma coletânea de textos para trabalharem a leitura com as crianças e mostrou como deveriam desenvolver as atividades. Em alguns momentos, ela solicitou que buscassem crianças na sala, para mostrar como deveriam fazer as intervenções, numa demonstração prática da aplicação da teoria. Essa também é mais uma característica comum entre as escolas eficazes, em que há um monitoramento das aprendizagens dos alunos e das atividades feitas na própria escola (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979).

Em determinado momento, a pedagoga trouxe quatro alunos para sua sala e foi mostrando para as professoras do 2º ano como trabalhar o ensino da leitura com as crianças. Entre os procedimentos metodológicos que utilizou, observei que ela pedia às crianças para lerem o título e, em seguida, perguntava sobre o que o texto iria falar; lia o texto e pedia às crianças que passassem o dedo abaixo das palavras, acompanhando seu ritmo de leitura; pedia às crianças para identificarem o gênero do texto, perguntando que tipo de texto era aquele e qual a sua finalidade; fazia a análise da estrutura do texto com as crianças, pedindo que observassem quantos parágrafos possuía; solicitava que as crianças lessem um parágrafo do texto e identificassem frases desses parágrafos; fazia algumas pausas na leitura do texto e pedia que as crianças fizessem inferências; e pedia que observassem as situações em que a letra maiúscula e os sinais de pontuação apareciam no texto. Todas essas orientações estão direcionadas ao que Soares (2018) refere como facetas interativas e socioculturais da alfabetização, que envolvem o desenvolvimento das habilidades do aluno compreender e produzir de textos escritos, e fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Situações semelhantes foram observadas com as professoras do 1º ano, o que revela que não há dissociação entre as facetas linguísticas, interativas e socioculturais da alfabetização. Cada faceta tem especificidades diferentes, mas são indissociáveis. Nesse sentido, o trabalho feito por Márcia, direcionado para o 1º ano, era orientado para o uso de textos menores, como, por exemplo, cantigas populares. Depois de pedir às professoras que escrevessem vários cartazes para trabalhar com as crianças, a pedagoga pediu que pintassem uma palavra de cada cor e mostrou como deveriam trabalhar com as crianças. Explicou que deveriam fazer leitura coletiva; que apontassem para cada palavra; que explorassem a característica do gênero estrofes e versos; que identificassem as rimas; e que observassem que cada palavra é separada por espaços. Ao finalizar, deveriam retirar palavras do texto para trabalhar a análise com as crianças, identificando as sílabas e as letras.

Quando estive nas salas para observar as práticas das professoras do 1º, 2º e 3º ano, constatei que havia uma uniformidade nas ações, que as professoras aplicavam os mesmos conteúdos, os recursos e as práticas orientadas pela pedagoga. Isto é, havia uma coerência entre as ações de sala de aula e da coordenação pedagógica, o que pode revelar um processo intencional de uniformização das práticas. Assim, pude notar que havia uma estratégia clara na prática pedagógica de Márcia que pode ser relacionada à literatura. Seu trabalho é orientado para que as professoras trabalhem de forma integrada os aspectos das facetas linguísticas, interativas e socioculturais.

Esses procedimentos metodológicos, observados nas práticas orientadas por Márcia, constituem o que se denomina como métodos analíticos, em que o ensino da leitura e da escrita parte do todo para as partes (SOARES, 2018). Ou seja, inicia-se o trabalho a partir do texto, exploram-se as características do gênero, sua diagramação, a identificação dos parágrafos e frases, destacam-se algumas palavras para análise, trabalham-se as sílabas e as letras que compõem essas sílabas.

Entretanto, além da prática de alfabetizar a partir dos textos, notei que outros procedimentos e recursos também eram utilizados para alfabetizar na Escola Municipal Professora Laura Fabri. As professoras fazem as atividades propostas nos livros didáticos; todas as crianças do 1º ano têm um caderno de leitura com alfabeto; há silabário e pequenos textos que as crianças levam para ler em casa; em todas as salas há um alfabeto e cartazes com as sílabas fixados na parede. As crianças do 2º ao 5º anos também têm o caderno de leitura, porém, neles, constam apenas textos. O alfabeto e o silabário só são

afixados nos cadernos de alunos dessas turmas quando uma criança chega transferida de outra escola, com o processo de alfabetização não consolidado, ou quando avançou de um ano para o outro sem consolidar conhecimentos da fase inicial da alfabetização, o que Soares (2018) denomina de faceta linguística.

Comumente recursos didáticos são confundidos com métodos (SOARES, 2018). Por isso, perguntei à pedagoga se ela tinha conhecimento de como as professoras utilizavam o silabário fixado nas paredes e ela disse que a orientação dela era que

> a partir do momento que as professoras trabalharam o alfabeto, fazendo a devida correspondência entre grafema e fonema, e que quando as crianças estão avançando nas hipóteses de escrita, elas usem os silabários como suporte para que a criança consulte e entenda que falta letras na escrita (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

A pedagoga explicou que esta orientação resultou de uma intervenção realizada com uma criança do 3º ano, que uma professora recém-formada levou até ela. Mesmo com todos os esforços, a criança, no segundo semestre, escreveu MULA com MA, ao invés de MU. Ao perceber que a professora estava se exaurindo para alfabetizar a turma, a pedagoga pediu que levasse a criança até ela.

Quando estava com a criança, a pedagoga pediu que lhe mostrasse onde estava o MA da MULA e ela apontou para o M. Nesse momento, a pedagoga escreveu o M e o A em uma folha de papel, cortou, apontou para o M e perguntou o que tinha ali. Depois, escreveu as vogais, recortou e perguntou a ela que letra ela teria que juntar ao M para ter MU e ela pegou o U. Naquele momento, a pedagoga percebeu que as professoras precisavam de um material de suporte para possibilitar que as crianças comparassem suas escritas. Então, preparou um silabário com todas as sílabas, colou nas carteiras das crianças e fez, com a professora, um combinado de que as crianças podiam escrever e, em caso de dúvida, recorrerem ao silabário para verificar o que precisam para que, realmente, o MU de MULA tivesse o som de MU. Mediante a experiência bem-sucedida, com a sala de aula e a sala da pedagoga como um laboratório experimental de práticas que visavam ao avanço da criança, em uma semana, todas as crianças, de todas as salas, tinham o silabário pregado nas carteiras.

Entretanto, é importante ressaltar que o fato de utilizar o alfabeto e tabelas com as sílabas não indica que a escola trabalha, ou pelo menos exclusivamente, com os métodos

sintéticos de alfabetização, que partem das unidades micro da língua (letra, som, sílabas). Os cartazes são utilizados para consulta das crianças quando vão escrever palavras e para que a professora as ajude a perceberem que, ao mudar a vogal, muda-se o som da sílaba.

As práticas de alfabetização observadas na Escola Municipal Professora Laura Fabri mostram que conjugam tanto procedimentos metodológicos dos métodos analíticos, quanto dos métodos sintéticos. E isso se revela na fala das professoras e, também, da pedagoga, ao afirmar ser eclética no uso dos métodos, porque as professoras dominam procedimentos didáticos diferentes, que os alunos se desenvolvem por meio de recurso de estratégias diferentes, e que a família não compreende o que é consciência fonológica, mas conhece um silabário. Ressaltou, ainda, que há crianças que precisam do que ela chamou de "corpo a corpo direto com letras e sílabas", e que, se necessário, trabalha a silabação "com a criança que não aguenta muita coisa na cabeça". Todavia, de acordo com Márcia,

> isso não quer dizer que vai ficar na silabação. A professora vai trabalhando a correspondência grafofônica com esse menino para que ele compreenda que, ao trocar a vogal, eu troco o valor sonoro daquela sílaba, que, ao trocar a consoante, eu também troco o valor sonoro daquela sílaba. A gente vai fazendo umas misturas que tem que ter como fruto o aprendizado daquela criança (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Esta combinação de diferentes métodos para alfabetizar é considerada, pela pedagoga, como uma prática que respeita as condições dos professores e os modos de aprendizagem das crianças. Segundo ela, com o construtivismo, as pessoas passaram a recitar parlendas e a cantar músicas, mas as crianças não se apropriaram do sistema alfabético, e na perspectiva da criança com dificuldades: "Ela não pode comer o milho, tem que estar tudo muito triturado" (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Os impactos do construtivismo, citados por Márcia no processo de alfabetização, são apontados por Soares (2018) como uma mudança paradigmática radical no processo de alfabetização, que ocorreu no Brasil na década de 1980, e que passou a influenciar fortemente as práticas metodológicas dos professores. Enquanto os métodos sintéticos e analíticos concebiam a criança como um ser passivo, que recebia, por meio da instrução direta, o conhecimento que lhe é transmitido com uso de métodos e materiais escritos, no paradigma construtivista, a aprendizagem passa a prevalecer sob o ensino em que, ao invés de ensino direto, a função do professor é a de criar condições reais de leitura e escrita para que a criança construa esse conhecimento.

Em decorrência da interpretação feita do construtivismo, ocorreu o processo que Soares (2018) denomina de desmetodização, em que se passou a considerar que não era necessário método para alfabetizar. Sob a influência de vertentes que defendiam a perspectiva de que o processo de aprendizagem da leitura ocorre de forma tão natural quanto a aprendizagem da fala, para a aprendizagem da leitura e da escrita, passou-se a acreditar que bastava criar as condições favoráveis, com os estímulos necessários, para que a criança pudesse construir e testar hipóteses, sem a necessidade de ensino explícito.

No caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, consonantes com as práticas observadas e com as declarações feitas pela pedagoga, as três professoras entrevistadas, que atuaram nas classes de alfabetização no período de 2014 a 2016, e que continuavam lecionando na instituição, também afirmaram que não usavam um método específico e sim "os que funcionam". A professora Glacilene, com 25 anos de experiência docente em classes de alfabetização, se classificava como uma professora plural. Usava silabação em alguns casos, trabalhava a consciência fonológica, utilizava o método global e se orientava pela "teoria de Paulo Freire".

A segunda professora entrevistada, Fabiana, com oito anos de experiência, criticou o fato de as pessoas considerarem um método como adequado ou inadequado e que já atendeu a uma criança pré-silábica no 3º ano, em que "o que funcionou com ela foi o método tradicional", pois viu que "era o que ela estava precisando e era o que dava conta". Afirmou, ainda, que, nesse momento, "não adianta ficar brigando com o mundo, e sim trabalhar com a criança o que ela precisa". Esse tipo de adaptação das práticas docentes às características dos alunos é um dos aspectos identificados nas escolas eficazes (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979). Desse modo, a eficácia dos resultados resultará da adequação das metodologias de trabalho à forma como a criança aprende.

Quando solicitei à professora Fabiana que me explicasse como utilizava o método denominado por ela como tradicional, direcionado ao trabalho com uma criança que apresentou resultado positivo, ela relatou que trabalhava com sílabas, palavras e listas de palavras. Fazia ditado de palavras bem simples e adotava textos menos complexos para desenvolver habilidade de leitura, para que, segundo ela, "a criança se sinta segura". A

professora disse ainda que: “Se ela dá conta de sílaba canônica[38], o texto deve trazer esse tipo de sílaba”. Para essas situações, afirmou que, para crianças que apresentam dificuldades no processo inicial da alfabetização, não escolhe um texto para desenvolver outras habilidades, sua opção é para o que a criança demonstra precisar no momento. A criança que precisou trabalhar com textos mais simples terá acesso a textos mais complexos quando toda a turma estiver desenvolvendo uma atividade coletiva. Para o trabalho com o “método tradicional” com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na alfabetização, a professora Fabiana disse que:

> Eu não vou pensar em um texto que precisa ser desse ou daquele jeito para desenvolver outras habilidades. Não, o texto que ele precisa, naquele momento, é o texto que o ajuda naquilo que ele precisa no momento. Outros textos, na hora que eu tiver desenvolvendo uma atividade em grupo, ele terá a oportunidade de estar participando. Então, o método tradicional que eu falo é esse, de você chegar lá e dar uma lista de palavras de sílabas canônicas para ele copiar. Copiar mesmo, pois ele vai ler e vai copiar aquelas palavras (Fabiana, professora, 2018).

A terceira professora, Larissa, com oito anos de experiência em classes de alfabetização, também afirmou não adotar um método específico e considerava que, segundo suas palavras, “método certo é o que funciona”. Entretanto, ressaltava a importância de inovar sempre e que havia coisas que já fez, mas que não faz mais, pois aprendeu a ensinar “de um jeito diferente”. Quando pedi que me explicasse o modo como alfabetiza, ela relatou que alfabetizar não é algo fácil, que não basta ficar propondo atividades, mas que tem que mostrar e explicar tudo.

Seu trabalho era organizado em sequências didáticas, em que trabalhava a partir de um texto e, depois de explorar bem as características do gênero, ia direcionando para as partes.

> Tem sequência didática de fábulas, de poemas. Por exemplo, na de fábula, acontece assim: você conta a história, lê a fábula para as crianças, explica o que é uma fábula, que geralmente os personagens são animais, e aí você vai explicando para eles. Por exemplo, se é a fábula da lebre e da tartaruga, hoje eles só vão ouvir a história. Amanhã, eu vou ler de novo a fábula e aí eles já vão lembrar de algumas coisas que eu já li ontem, aí eu já vou começar a explorar: onde que aconteceu? Ai eles já vão começar a identificar. Vamos recontar. Geralmente, eu trabalho uma semana com

[38] Sílabas canônicas são compostas por consoantes vogais.

> esta mesma fábula. Depois que eles recontam, geralmente, eu escolho uns dois ou três que vão contar a história, porque cada um vai contar de um jeito. Só que a turma vai identificar aquele que melhor contou porque o que melhor contou é aquele que não esqueceu de nenhum detalhe. Então, isso é muito importante porque, quando a turma percebe que o aluno contou e não esqueceu de nenhum detalhe, significa que ele não perdeu nenhum detalhe das cenas, do foco que era o texto. Depois que recontam, eu passo da parte oral com destino escrito, em que eu vou para o quadro, eu sou o escriba e eles vão ditar o texto para mim e eu vou escrevendo. Ai, depois, nós vamos corrigir o texto. Aí vou explicar para eles, como fica se eu deixar do jeito que eles falam. Nessa primeira vez, está sem parágrafo, sem nada. Aí peço alguém para ler e pergunto: vocês entenderam? Aí eles veem que entenderam o assunto, só que está totalmente desestruturado. Aí, eu, como professora, vou explicar o título, mostro que a fábula tem um título. Aí pergunto se posso começar o texto com letra minúscula. Eles falam: "Não, tia!" Faço a correção e continuo lendo. Então, quando chego onde deve ter um ponto, questiono novamente: "Posso seguir direto aqui?". Mostro que, se finalizamos uma frase, temos que colocar ponto. "E depois de ponto? Posso usar letra minúscula?" Nós vamos fazendo aquele corpo a corpo, mas ninguém escreve nada, só eu. Eu reestruturo a fábula com eles. Depois, lemos, relemos e discutimos o texto que nós mesmos escrevemos. E uma coisa que é importante é que o texto que a gente produz não é idêntico ao texto, mas tem o mesmo sentido. Só depois eles escrevem o texto (Larissa, professora, 2018).

A partir das práticas de observação e das entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na Escola Municipal Professora Laura Fabri, considero que o conjunto de procedimentos adotados na instituição para alfabetizar corresponde ao que Soares (2018) chama de alfabetizar com métodos, e que conjuga procedimentos tanto do paradigma fonológico quanto do construtivismo**.** Ou seja, há uma linha de trabalho definida, que parte do todo para as partes. Mas, embora as partes (palavras, sílabas e letras) sejam trabalhadas a partir do todo, ensinam o alfabeto, exploram bem a relação entre grafema e fonema, trabalham as sílabas de forma analítica, e mostram que nem sempre há uma relação direta com o som, com é o caso da palavra JACARÉ, em que o RÉ tem uma representação sonora bem diferente do que se encontra quando se pronunciam as sílabas RA – <u>RE</u> – RI – RO – RU. Ou seja, há ensino frontal, direcionado para que a criança compreenda as unidades mínimas da língua (letra e som), sob a conjugação de métodos analíticos e sintéticos.

A conjugação dos dois paradigmas, construtivismo e fonológico, é uma possibilidade defendida por Soares (2018), porque o paradigma construtivista, segundo a autora, é mais adequado para o acompanhamento da trajetória da criança na compreensão da escrita com um sistema de representação, em que se observa o avanço dos níveis (pré-

silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Já para que a criança domine o sistema notacional alfabético, em direção à correspondência fonema-grafema e da ortografia, necessária para o desenvolvimento da leitura fluente e a produção de textos, o ensino direto e explícito, que se evidencia no paradigma fonológico, é mais eficaz.

Esse conjunto de procedimentos utilizados pela Escola Municipal Professora Laura Fabri para alfabetizar corresponde também ao que Soares (2018) denomina de ensino direto e explícito, necessário à alfabetização; e como Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) e por Bressoux (2003) denominam de mais eficaz. Tais aspectos podem ser também observados na forma como é feita a coordenação do trabalho dos professores alfabetizadores e nas práticas desenvolvidas por eles em sala de aula.

Nas práticas observadas, nas turmas do 1º ano, constatei os efeitos do modo como a pedagoga organiza e planeja os trabalhos com as professoras da escola. Verifiquei que as metodologias de trabalho de ensino da leitura eram similares em todas as turmas. Perguntei às professoras se haviam planejado juntas e elas disseram que fizeram seus planejamentos com a orientação da pedagoga. Ao perguntar à pedagoga como havia orientado o trabalho, ela explicou que todas as professoras do 1º ano são novatas e que o aprendizado da leitura requer o uso de estratégias de ensino específicas, que nem sempre são dominadas pelas iniciantes. Ela mostrou os cartazes com cantigas, que pediu às professoras que escrevessem e colassem na sala para trabalharem com as crianças. Mas, para realizar essas práticas, ela explicou detalhadamente como deveriam conduzir o processo.

Nas práticas desenvolvidas pelas professoras, sob a orientação da pedagoga, observei que elas exploravam, com as crianças, todas as propriedades de pequenas cantigas infantis, como, por exemplo, Pirulito que bate bate e O sapo não lava o pé. Na aula de uma professora do 1º ano[39], cada palavra estava pintada de uma cor, para mostrar, para as crianças, que os espaços em branco separavam uma palavra da outra. A professora lia com as crianças e apontava para cada palavra. Às vezes, a professora parava a leitura e pedia que as crianças falassem a palavra que vinha a seguir. Depois de explorar as características do gênero, a quantidade de estrofes, versos e as rimas, a professora destacava algumas palavras no quadro para identificação das sílabas e letras. Em seguida, com uso da

[39] Para as professoras com as quais não realizei a entrevista semiestruturada, mas que tiveram suas práticas observadas por mim e com as quais conversei para conhecer melhor suas práticas, não solicitei autorização para divulgação de seus nomes na pesquisa. Elas apenas assinaram o documento com autorização para observação e registros das práticas. Por tal razão, ao me referir a elas, cito apenas o ano que atuam.

brincadeira da forca, colocava traços no quadro para que as crianças dissessem as letras que precisavam para escrever as palavras. Esse foi um momento de euforia, em que as crianças levantavam da carteira e iam até o quadro para se anteciparem às outras.

Este tipo de prática se repetiu várias vezes, na escola, com diferentes cantigas. Notei que a prática do ensino direto e explícito predomina em todas as turmas, mas que, quando os alunos fazem algum tipo de exercício, as professoras acompanham as atividades nas carteiras das crianças ou fazem algum tipo de intervenção direta com as que apresentam dificuldades, como foi o caso de uma criança que chegou transferida de outra escola para o 1º ano, em junho, e que não sabia o nome das letras, habilidade já dominada por todas as crianças da classe. Ela sentou na primeira carteira[40], fez atividades diferenciadas propostas pela professora e os colegas foram, com frequência, ajudá-la. Apesar disso, tais práticas não pareciam funcionar muito.

Teve um momento em que observei uma criança que ajudava a novata a montar o alfabeto. Passado algum tempo, ele chamou a professora e disse: "Estou perdendo a paciência. Eu falo o nome da letra e ele pega outra. Eu falo que letra é e, quando pergunto, ele fala outro nome. Perdi a paciência!". Então a professora colocou outra criança para ajudar, que passou apenas cerca de 10 minutos com o colega. Quando perguntou o nome da letra e a criança não soube responder, colocou a mão na boca com cara de espanto e logo saiu. Depois, outra criança foi ajudar, mas a professora pediu que voltasse para o lugar porque ia fazer uma leitura coletiva no quadro e queria que todos participassem.

[40] Vale ressaltar que, em todos os momentos em que estive na escola, durante o ano de 2018, a disposição das carteiras, em todas as salas, era sempre em fila.

Figura 5: Criança já alfabetizada do 1º ano ensinando um colega

Fonte: Autora (2018)

Este tipo de situação observada é correlato ao que Bressoux (2003) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) descrevem sobre os resultados das pesquisas que mostram que o ensino direto se mostra mais eficaz do que as práticas construtivistas e a aprendizagem com auxílio dos colegas. Isso porque o ato de ensinar requer estratégias de ensino específica, o que uma criança, geralmente, não domina. Uma criança é capaz de mostrar letras ou como se lê, mas não domina as estratégias metodológicas necessárias para explicar e intervir quando o colega não consegue aprender o que foi ensinado por ela.

Para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam, como no caso da criança novata e de outras, além das atividades diversificadas, do atendimento individualizado e do apoio dos colegas, a escola fez, no segundo semestre, enturmações[41] temporárias, por níveis de evolução das hipóteses de escrita, no 1º ano, e pelo nível de desempenho, no 2º e 3º anos (baixo, intermediário, recomendável e avançado), seguindo o mesmo sistema de classificação do PROALFA.

[41] Enturmação temporária é uma estratégia utilizada pela escola para trabalhar com as crianças que têm dificuldades e para avançar com as que já dominam certas habilidades de leitura e escrita. Como descreve a professora Larissa: “Os alunos são enturmados por níveis de aprendizagens: aqueles que estão mais fracos, os que estão mais ou menos e os que estão mais avançados. Aí, cada professor fica e vai trabalhar de acordo com a dificuldade daquela turma”.

A pedagoga relatou que, para organizar o processo de intervenção com as crianças, ela reorganizava a enturmação original e redistribuía as turmas de acordo com os níveis de escrita e de leitura das crianças. Essa reorganização era feita com a participação das professoras, com base nos registros de avalições. Apesar disso, a pedagoga relatou que, no processo de tomada de decisão, a prioridade estabelecida é o atendimento da necessidade da criança. Desse modo, mesmo que isso crie alguma tensão entre algumas professoras, não havia abertura para concessão para opiniões que não priorizassem a aprendizagem do aluno.

Ao compartilhar uma experiência recente, a pedagoga ajudou a compreender as razões que a moviam para que mudasse a organização oficial das turmas. Ela começou mencionando o fato de que

> se você vai a um médico e diz que está com dor de cabeça, ele te dá um remédio para dor de cabeça, e não outro medicamento. No entanto, a criança chega na escola e, ao fazer um diagnóstico, nota-se que ela precisa de um tipo de trabalho e, mesmo assim, é mantida em outra turma, porque assim a norma determina (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Para a pedagoga, a enturmação das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou não deve considerar seu nível de aprendizagem. Se uma criança não tem condições de aprender os conteúdos do ano em que está matriculada, a reorganização temporária das turmas, para que ela aprenda o indispensável para avançar nos estudos, é uma das estratégias que pode ser utilizada.

Como exemplo desse caso, a pedagoga descreveu a situação de um aluno que recebeu, em abril de 2018, no 4º ano, na hipótese pré-silábica[42]: "A mãe relatou que a criança tinha problemas seríssimos, que não aprendia nada e usou todos os adjetivos a tornava ninguém". Ao avaliar o aluno e constatar que ele estava na hipótese pré-silábica, a pedagoga conversou com a professora que disse que a criança estava totalmente perdida em um contexto de 35 alunos, em que todos estavam alfabéticos. Mediante tal fato, a pedagoga considerou ser "uma proposta, no mínimo, fantasiosa pensar que uma professora vai conseguir trabalhar com esta criança o que ela precisa para desenvolver".

[42] A hipótese pré-silábica corresponde ao nível pré-silábico de escrita. Nesse momento, embora a criança use letras para representar as palavras, não estabelece relação entre o grafema e o fonema, ou seja, entre e a letra e o som.

Diante das dificuldades apresentadas pela criança, a pedagoga Márcia conversou com a professora do 1º ano, colocou a criança em sua turma e passou a monitorar o trabalho da professora e o desempenho da criança. Sobre os resultados da reenturmação desse aluno e das intervenções realizadas, Márcia disse que:

> Mesmo com as dificuldades impostas por fatores externos ao calendário escolar que interferiram na rotina da escola, em 2018, como a greve dos caminhoneiros, em que as aulas foram suspensas, a Copa do Mundo, em que muitos pais não enviaram os filhos para a escola, em junho, a criança já estava no nível alfabético (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

A experiência vivida com essa criança faz a pedagoga considerar que ela continuou por muito tempo pré-silábica porque os professores da outra escola a haviam deixado de lado, talvez por acreditarem que ela não seria capaz de aprender. Concluiu, dessa forma, que muitas crianças são penalizadas porque várias escolas podem considerar que o aluno tem que seguir os conteúdos do ano em pauta, mesmo quando sua necessidade é outra.

No relato das três professoras e da diretora da escola, as enturmações temporárias, experiência iniciada em 2013, também são citadas como uma das estratégias que consideram eficazes no processo de intervenção para superação das dificuldades de aprendizagens das crianças. Por meio desse processo, em que a direção e professores estão envolvidas, as crianças são reenturmadas no segundo bimestre e, ao final de cada mês, são avaliadas e novas enturmações vão sendo feitas. A professora Fabiana, que trabalha com as turmas do 3º ano desde 2010, disse que só autoriza seus alunos a serem novamente enturmados quando acredita que outros professores conseguirão trabalhar melhor com eles, pois há casos mais complexos, em que ela considera que pode fazer mais pela criança.

> Olha, no momento, a escola está fazendo uma intervenção pedagógica. Por exemplo, com os alunos que apresentam dificuldades mais acentuadas, trabalha-se um conteúdo específico com o grupo todo. Os razoáveis, em outra turma. Minha turma, eu fiz o seguinte: coloquei na lista apenas dois que eu sei que não tenho condições de desenvolver em sala, pois estão com muitas dificuldades. Eles estão com nível de 1º ano. E, é aquela situação que te falei anteriormente, você não vai conseguir dar conta daquilo. Então, eu vou conseguir na sala. Não vou conseguir dar a atenção específica que eles precisam. Então, naquele momento em que estão agrupados, alguém vai trabalhar as dificuldades específicas. Mas eu fiquei com um monte de alunos na minha sala que, se eu fosse

> olhar a questão de aprendizagem, com essa intervenção, eu pediria para eles irem para outra sala. Mas, por que não pedi? Olha, o exemplo do "E". Eu sei que a outra professora não vai dar conta dele, por causa da indisciplina. Então, eu tento dar, na sala, a assistência que eu posso. Com esses alunos, a gente fica mais atento em chamar mais à mesa, de dedicar tempo especificamente para ele. Mas, vou te falar, tem aluno que eu não consigo resultado (Fabiana, professora, 2018).

O relato da professora Fabiana demonstra que, embora a escola tenha uma linha bem-definida de trabalho, as professoras têm autonomia para decidir que crianças devem ser reenturmadas e reconhecer que há limites no trabalho, em que a enturmação em si não garante a aprendizagem de todos os alunos e nem mesmo o atendimento individualizado. Apesar disso, a prática estava se mostrando como uma estratégia que possibilitava a garantia do direito de aprender a muitas crianças.

Mesmo não tendo alcançando as metas de aprendizagens com todas as crianças, o trabalho desenvolvido no processo de alfabetização na Escola Municipal Professora Laura Fabri confirma o que Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988) afirmam sobre o potencial das escolas impactarem na variação de aprendizagem de leitura das crianças ao final do 3º ano e que os conjuntos de situações que envolvem as condições dos alunos também produzem efeitos sobre os resultados.

Combinando diferentes estratégias para a superação das dificuldades de aprendizagens, na Escola Municipal Professora Laura Fabri, sempre que necessário e possível, as crianças são atendidas individualmente nas carteiras, com atividades diferenciadas e, em casos excepcionais, as professoras trabalham com algumas crianças em horários que estariam fora da regência.

Além das práticas orientadas para leitura dos livros, a pedagoga trabalha, na formação continuada das professoras, estratégias de ensino da leitura que são consideradas, por ela, como algo "embrionário, porque o ato de ler é complexo, porque eu leio por diversos motivos, leio por meio de diferentes procedimentos". Ela explica que implantar esse processo na escola foi muito difícil e que tudo teve que ser ensinado aos professores: que existem textos verbais, não verbais e multimodais[43], que a leitura silenciosa é uma prática que ajuda a criança deixar de silabar; que, quando a criança desenvolve as habilidades de leitura, ela consegue compreender o que lê; que, para se desenvolver, ela

[43] Textos multimodais que são compostos por diversos modos: letras, figuras, cores etc. Esses tipos de textos são muito utilizados em jornais, TV, internet e revistas.

precisa ter conhecimento de sílabas, do vocabulário, do contexto semântico e da pontuação, porque, quando a criança lê sem respeitar a pontuação, ela não percebe como as palavras estão posicionadas dentro da frase em orações, em unidades distintas. Ensina ainda que o professor deve mostrar para a criança que, quando há um ponto final na frase, que compõe a oração, o tom da voz decresce, e que, quando há uma interrogação, o tom de voz é elevado.

Todo esse trabalho, orientado nas formações continuadas, é aplicado na leitura dos textos dos livros didáticos, em coletâneas de textos entregues pela pedagoga e em um caderno de leitura que foi confeccionado para cada criança.

A escolha dos textos a serem trabalhados não é aleatória. Todos têm um propósito específico. A exemplo disso, a pedagoga relatou que, a partir de uma música de pagode sobre animais marinhos, selecionou 10 textos informativos sobre animais que vivem no mar, para que as professoras trabalhassem em sala.

A escolha dos textos e as sequências didáticas sempre são feitas pela pedagoga e entregues prontas às professoras, com orientações de como devem trabalhar. A razão que justifica esse fato é que a pedagoga considera que, em uma jornada de tempo integral, em que as professoras têm nove módulos-aula para estudo e planejamento, e que três deles são utilizados com estudos, nos outros módulos não resta tempo suficiente para que as professoras planejem e produzam material.

> Ele não tem tempo. Entre o que se pede e se oferece também tem um abismo. Não tem um computador na mão do professor. Não tem uma internet veloz que permite que todos professores acessem os computadores ao mesmo tempo. Ele tem chamada para fazer. É muita coisa, eles não dão conta. Por isso, eu entrego as sequências prontas, com os textos prontos. Eu ensino como fazer as sequências, mas entrego os textos prontos (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Como pode ser observado, ao reconhecer os limites de tempo e de recursos que os professores dispõem para preparar as atividades, a pedagoga Márcia elabora todo material que considera necessário para garantir a aprendizagem em todas as turmas. Ela reconhece, ainda, que, ao chegar em casa, essas profissionais assumem atividades do lar, porque o salário de uma professora não garante, a elas, condições necessárias para ter uma profissional cuidando de suas casas.

A pedagoga considera ser fundamental que se planejem planos de trabalhos integrados em todas as turmas, o que ela procura garantir sempre, por meio da realização de leituras e de pesquisas, em casa, no final de semana. Além de compartilhar o material e de ensinar como trabalhar, costuma ir às salas para ver com a atividade está sendo aplicada, especialmente nas salas das professoras novatas na escola.

Essa prática de visita às salas de aula é apontada, por Brooke e Soares (2008), como uma característica das escolas eficazes. Quando perguntei à diretora se ela acompanhava o trabalho desenvolvido nas salas, ela relatou que, às vezes, passava pelas salas, mas não pelo tempo que gostaria, pois tinha muitas demandas. Durante as entrevistas, as três professoras relataram que a pedagoga acompanhava os trabalhos desenvolvidos nas salas, mas que ia com maior frequência nas turmas das professoras novatas.

Notei que a pedagoga procura integrar ao máximo o trabalho dos professores. Com exceção do 1º ano, os mesmos textos são trabalhados em todas as turmas, porém com orientações de aprofundamento diferenciados. Outro aspecto que ela destacou foi a qualidade dos textos. “Na era da tecnologia não se pode admitir que as crianças leiam textos medíocres na escola. Hoje, embora você esteja em uma casa onde miséria impera, todos têm celulares” (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Ao fazer referência aos “textos medíocres”, a pedagoga se refere às cartilhas, que ela considera que têm textos sem sentido para o aluno, como o do Bebê da Bete, da cartilha *Caminho suave*, com a qual se recusou a trabalhar no início da sua carreira como professora alfabetizadora.

> Na cartilha tinha um texto da Bete. A Bete tinha, como pano de fundo, a parede de uma casa, em que o reboco caiu e ficava nítida a organização de tijolos. Havia uns risquinhos, alguns sinais gráficos na ilustração, indicando que havia algumas lesões na pele da Bete, como sujeira e um pouco machucado. A Bete era magra, mas ela tinha uma barriga proeminente. O texto falava que era para olhar a Bete e dizia assim: “O bebê da Bete. O bebê da Bete é bobo e baba”. Isto porque o acervo de palavras não podia ultrapassar as vogais e o B. Então, era Bete, bebê, bobo, baba (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Ao recusar trabalhar com este tipo de texto, na ocasião, Márcia pediu à sua pedagoga que a autorizasse a fazer seus próprios textos. A partir de então, ela abandonou os textos das cartilhas e passou a alfabetizar com textos elaborados por ela. No entanto, no

dia em que estive observando uma turma do 3º ano, vi, em um dos cadernos de leitura das crianças, um texto que, embora não tivesse o mesmo sentido pejorativo atribuído ao bebê da Bete, se assemelhava aos de uma cartilha, não tendo coerência e coesão textual.

Em um outro momento em que estive com a professora, durante o almoço, perguntei sobre o texto, pois havia notado, em suas aulas, que seu trabalho focava na coerência e coesão do texto e que aquele tipo de texto era diferente de tudo que vi sendo trabalhado em suas aulas. Ela não se lembrava do texto, pegou vários cadernos de leitura para ver, mas não o encontrou. Quando perguntei à pedagoga, ela disse que essa professora, que atua há mais de 25 anos em classes de alfabetização, possui um acervo de textos e que, quando a criança tem dificuldades, ela utiliza esses textos mais simples, que a criança consegue ler com mais facilidade, para que se sinta bem e cola no caderno de leitura para que leia em casa. “Já houve situações em que as crianças pediram para ter também e que já fizeram para todas. Mas que esse tipo de recurso só se aplica a casos em que as crianças precisam de algo mais simples para encorajá-las a ler” (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

As outras duas professoras também sinalizaram, na entrevista, que, se necessário, colocam algo mais simples para as crianças lerem, como esse texto. No entanto, enfatizaram que os outros textos com grau de complexidade maior são lidos no trabalho feito com toda a turma.

Ao analisar os cadernos de leitura de todas as turmas, vi textos interessantes, de diferentes gêneros. Desse modo, embora as professoras dessa escola cheguem a usar material de leitura semelhantes aos das cartilhas com alguns alunos, há uma prática orientada para o letramento, para as características dos diferentes gêneros textuais e para as práticas de uso e função da escrita, fato que observei também nas formações da pedagoga, nos materiais encaminhados por ela e nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Minha experiência como pedagoga analista da Secretaria Municipal de Educação, no serviço de assessorias às escolas da rede municipal, me possibilita comparar o trabalho de três escolas situadas em um mesmo território. Noto que, na Escola Municipal Professora Laura Fabri, a pedagoga intensifica a prática de formação continuada; que está sempre pautada na prática, além de ser a única com experiência como professora nas classes de alfabetização; orienta e monitora o planejamento dos professores; analisa os resultados das produções; e propõe novas formas de intervenção. Assim, seu grau de exigência para aprovação dos alunos é muito maior que nas outras. Ou seja, uma criança

que é retida na Escola Municipal Professora Laura Fabri, provavelmente seria aprovada em outra.

Seguindo ao que determina a organização de ciclos do Sistema Municipal de Ensino de Governador Valadares-MG, os alunos só podem ser retidos no 3º ano, no 5º, no 7º e no 9º anos do Ensino Fundamental. Nesse caso, quando uma criança não consolidou os conhecimentos essenciais do ano em pauta, tem progressão com apoio para o ano seguinte. A respeito das retenções, é importante destacar aqui os resultados dos estudos de Crahay (2006) que indicam que a repetência não ajuda os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem e que, sob o viés afetivo, os argumentos contrários à repetência são ainda mais fortes.

Notei, durante as entrevistas, que as três professoras que atuavam no 3º ano sentiam certa tensão por atuarem em um ano de retenção e de avaliação externa. Uma delas chegou a se queixar do peso de ser avaliada pelo município a partir do número de aprovados, em um processo que se inicia no 1º ano e que traz uma responsabilidade muito grande ao professor do 3º ano.

As experiências com retenção relatadas pelas professoras indicam que poucas crianças apresentam avanço no ano seguinte. Entretanto, as respostas indicam que são favoráveis à retenção, apoiadas nas observações de crianças que apresentaram avanço no ano seguinte. Entre as experiências com a retenção a professora Larissa (3º ano), destacou:

> Tem, por exemplo, o caso de um aluno que passou por mim e ele realmente não conseguiu aprender. Ele ficou retido e, no outro ano, eu já sabia como ele era, onde eu o deixei, o que ele não deu conta. Ele desenvolveu de uma tal maneira! Mas cada criança tem um tempo. Tem umas que demoram mais, outros vão no tempo certo. Então, já tive experiência com aluno retido e a pedagoga deixou comigo no ano seguinte, porque sabia onde eu tinha deixado ele. Este desenvolveu, acompanhou a turma e não precisou mais de ficar retido, foi para o 4º ano. É como se ele precisasse daquele tempo. Ele conseguiu acompanhar a turma tranquilamente. Mas, se não tivesse ficado retido comigo naquele ano, ele não conseguiria. Ele iria para o 4º ano com dificuldade. Porém, são poucos casos, são exceções (Larissa, professora, 2018).

Embora a professora Larissa seja favorável à retenção, afirmou trabalhar ao máximo para que seus alunos não sejam retidos e que, ao longo de sua trajetória como professora, reprovou apenas cerca de três crianças.

Já a professora Fabiana disse que tem uma média de 15% a 20% de crianças retidas, que o padrão de qualidade da escola é alto e criticou o fato de a retenção ter peso sobre os resultados do IDEB.

> A retenção depende do critério da escola. Toda escola tem seu padrão de qualidade. Igual no resultado do IDEB, que a retenção tem peso: será que eles consideram que uma escola é mais exigente que a outra e que, por isso, a retenção foi maior? Porque eu vejo que tem crianças que vão para o 4º ano em outra escola, com nível de segundo. Isso é muito comum de ver. A gente recebe alunos de outras escolas aqui nessa situação (Fabiana, professora, 2018).

A respeito desse alto índice de retenção e da opinião da professora Fabiana sobre a reprovação, ressalto que essa questão não pode ser pautada em experiências localizadas. Há de se considerar a importância de investir mais estratégias que envolvam a formação inicial e continuada de professores e o apoio pedagógico. É necessário considerar os efeitos da retenção no curso de vida, como na socialização, a probabilidade de ir para Educação de Jovens e Adultos (EJA), de não concluir a educação básica e de ser novamente reprovado.

A professora Fabiana também relatou casos em que a retenção não apresentou efeito sobre a aprendizagem da criança e outros em que foi positiva. Como aspecto negativo, contou o caso de “M”, que chegou ao 3º ano sem saber o alfabeto, ficou retida e terminou o ano seguinte, novamente sem saber o alfabeto. Como só pode ficar retido uma vez, seguiu para o 4º ano. Essa criança tinha uma deficiência e, mesmo tendo sido orientada, a mãe não tinha recursos para levá-la a um médico e só conseguiu fazê-lo quando “M” estava no 6º ano, porque fez um plano de saúde. O laudo médico indicou deficiência intelectual.

O segundo caso em que obteve resultado positivo foi a experiência com duas irmãs gêmeas, “que aprontavam todas na escola” e que eram conhecidas como “as gêmeas más”. Uma delas estudava em sua sala e tinha um comportamento melhor, era dedicada, esforçada e foi aprovada. A outra era indisciplinada, se recusava a fazer as atividades, conversava muito durante as aulas e, por isso, não avançou o quanto deveria e acabou ficando retida. Hoje, ela é professora da gêmea que ficou retida em 2017 e parece que também está dando aula para a outra irmã. A professora considera que o fato dela ter visto

a irmã passar de ano e ter ficado retida interferiu positivamente no comportamento da aluna e possibilitou que ela avançasse.

As percepções das professoras da Escola Municipal Professora Laura Fabri sobre a retenção das crianças estão baseadas em suas práticas e experiências. Entretanto, é importante estar atento aos aspectos que Crahay (2006) assinala como ineficazes na retenção, tanto sobre o viés dos aspectos que se remetem à aprendizagem quanto aos afetivos. Isso porque, o que parece ser um forte indicativo do avanço de algumas crianças, quando retidas, são estratégias utilizadas pela professora, somadas à sua experiência profissional, que é uma característica presente nas escolas eficazes (ALVES; FRANCO, 2008) e que a pedagoga da escola lança mão quando distribuir as turmas.

Estrategicamente, a pedagoga relata que mantém no 3º ano suas alfabetizadoras mais experientes e que são efetivas, pois, além de estarem em condições de desenvolverem um trabalho melhor, podem amenizar os prejuízos causados pela rotatividade de professores que, geralmente, faz com que as profissionais inexperientes assumam a regência no 1º e 2º anos. Como relatou a professora Glacilene, do 3º ano, quando perguntei se havia uma razão específica para que ela permanecesse na mesma turma:

> É porque, no ciclo, o 3º ano é um ano de retenção. Então é um ano que o professor precisa ter um maior controle de conteúdo, porque o menino veio em defasagem e do que eu preciso trabalhar com ele, de questão de formação de pessoa, de cidadania, do que eu consigo fazer com ele para que tenha autonomia, até na hora de fazer uma prova do governo. Eu tive experiência de aluno meu que não lia convencionalmente e que, quando eu colocava para ele, as condições que, se ele ler, se pegar a prova e ler desse e desse jeito, se você prestar atenção nas minhas orientações, você tem capacidade de acertar mais de metade da prova. E aí, quando ele faz a prova, ele confirma que até tal questão ele sabia fazer. Então, estou no 3º ano porque, se algo não foi desenvolvido, eu tenho que introduzir e consolidar algumas habilidades que ele não pode ir para o 4º ano sem elas (Glacilene, professora, 2018).

O relato da professora Glacilene é congruente com o da pedagoga, que declara manter suas professoras mais experientes no 3º ano, para que possam corrigir possíveis falhas de professoras inexperientes que chegam à escola e para consolidar as habilidades que as crianças precisam para fazer as avaliações externas.

A rotatividade de professores, situação presente em todas as escolas da rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG, que teve seu último concurso em 2010,

é consideravelmente acentuada, aspecto apontado por Batista; Padilha; Carvalho-Silva; Alves; Ribeiro (2012; 2013), por Batista e Carvalho-Silva (2013) e pelo CENPEC (2011), como um dos mecanismos que influenciam no baixo desempenho dos alunos das escolas situadas em território vulnerável, onde a rotatividade tende a ser maior devido ao fato dos professores permanecerem até conseguirem ser remanejados para locais de mais fácil acesso.

Como a Escola Municipal Professora Laura Fabri, mesmo estando em território vulnerável, apresentou o maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização, no período de 2014 a 2016, essa evidência parece se contrapor a estudos que indicam haver influência da vulnerabilidade social e da rotatividade de professores na proficiência de aprendizagem dos alunos. Por isso, busquei entender as ações desenvolvidas nessa instituição que são usadas para ameninar a influência dos agentes externos à escola na aprendizagem dos alunos.

Das nove professoras que atuaram na instituição nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, entre 2014 a 2016, apenas quatro delas continuam trabalhando na escola. Dessas, três permaneceram na regência, nas classes de alfabetização, e uma delas estava atuando na vice-direção. As demais se aposentaram ou perderam o vínculo com a escola, após encerramento do contrato.

Comprovando as pesquisas desenvolvidas por Batista; Padilha; Carvalho-Silva; Alves; Ribeiro (2012; 2013), por Batista e Carvalho-Silva (2013) e pelo CENPEC (2011), a pedagoga considera que a rotatividade de professores é “letal para a aprendizagens das crianças”, pois, quando o grupo de professores começa a ter domínio das propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, a equipe acaba se desfazendo por causa das alterações no processo de designação. Ela se queixou do fato de receber, constantemente, professores recém-formados, que nunca atuaram em uma sala de aula, e daqueles que, apesar de terem uma longa trajetória em outras escolas da rede municipal, não sabem alfabetizar e não estão habituados a uma rotina de estudos.

Como estratégia para enfrentamento dos problemas provenientes da formação e da prática das professoras, a pedagoga relatou que isso “causa muito amor, mas que também causa muita dor”. Ao receber um professor novato, a primeira coisa que faz é sondar os conhecimentos básicos que ele já deveria ter aprendido na faculdade e deixar claro:

> Não me responda que sabe mais ou menos. Preciso saber o que você sabe ou não sabe para eu te ensinar. Eu não posso entregar meu filho para ser operado por um médico que sabe mais ou menos. Do mesmo modo, não posso confiar o filho de alguém para um professor que sabe mais ao menos (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Nesses casos, os conhecimentos sondados por ela, incialmente, referem-se às hipóteses de evolução da escrita, consciência fonológica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que considera serem "a supremacia das orientações metodológicas para ensinar". Essa sondagem inicial que a pedagoga faz com os professores recém-chegados à escola, segundo ela, é o ponto de partida para que inicie seu trabalho de formação, para contribuir para que eles sejam capazes de ensinar as crianças. Esse tipo de ação da pedagoga com os professores pode constituir um diferencial para os resultados da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização, pois estudos internacionais (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979) revelam que, em escolas eficazes, há uma formação de qualidade pautada na prática, e que os professores são capazes de planejar e executar bem as suas aulas.

Caso o professor iniciante revele que não domina tais conhecimentos, ela informou que ministrava uma aula inicial para esse professor e indicava vários materiais que ele deveria ler em casa, pois considera que estes são conhecimentos que já deveriam ter sido consolidados em sua graduação, pois se formou e está habilitado para o cargo. Entretanto, os conteúdos que a pedagoga considerava serem mais complexos, e que, dificilmente, o professor aprenderá estudando sozinho, ela continuava estudando individualmente com ele.

A pedagoga também revelou que acompanhava, com assiduidade e por meio de encontros individuais, o planejamento e as práticas de sala de aula dos recém-chegados. Se ela observava que esse professor não estava estudando ou se esforçando para avançar, encaminhava o caso para a direção da escola, nas reuniões do comitê gestor e, depois de esgotadas e registradas todas as ações para melhorar a prática do professor, ele era desligado.

A demissão era feita quando o docente não correspondia ao padrão de exigência da escola. Nas entrevistas com a pedagoga e com a diretora da escola, identifiquei que esse parâmetro de qualidade corresponde à dedicação docente,

responsabilidade e empenho para desenvolver a aprendizagem, citadas por Alves e Franco (2008) nas pesquisas nacionais, além de qualidade de planejamento das aulas, entusiasmo, capacidade de avaliação dos registros dos alunos, uso adequado do tempo e organização eficaz da sala de aula, aspectos apontados nos estudos internacionais como características de professores das escolas eficazes (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979).

Congruente com os relatos da pedagoga, na entrevista com a diretora, ela disse que, quando recebem um professor novato, que nunca exerceu a regência, além do acompanhamento efetivo da pedagoga, com formação e orientação do planejamento das aulas, sempre que possível, um professor eventual é disponibilizado para trabalhar com o recém-chegado, por um período de cerca de três dias.

Este tipo medida adotado pela escola, em que os docentes formam uma comunidade de aprendizagem, é também identificado em pesquisas internacionais (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979). É importante ainda observar que esse tipo de colaboração entre os docentes, sobretudo na acolhida aos novatos, comprova o que havia sido evidenciado nas pesquisas nacionais de que o trabalho colaborativo entre a equipe escolar e a responsabilidade dos docentes e o empenho coletivo refletem sobre o desempenho dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008).

Durante o período de observação, estive com uma professora que havia chegado na escola há cerca de um mês. Embora ela tivesse assinado o termo de consentimento que autorizasse que que eu assistisse às suas aulas, logo que entrei na sala, percebi que minha presença a deixava com medo, pois, como declarou uma das entrevistadas que trabalha há muito tempo na escola, o cargo que ocupo na Secretaria Municipal de Educação as deixavam inseguras, pois tinham receio de serem avaliadas, por mim, de uma forma negativa. Por considerar o possível constrangimento à professora, não assisti às suas aulas, mas fui me aproximando mais do grupo nos intervalos de almoço e apenas passava pela sala dela para visualizar a proposta que estava sendo desenvolvida.

Para compreender melhor esse processo de acolhida dos professores recém-chegados na escola e que nunca haviam dado aula antes, acompanhei algumas sessões de formação ministradas pela pedagoga. No atendimento à professora novata, a pedagoga

permaneceu três horas ensinando o que deveria dominar para alfabetizar as crianças. Em sua sala, existe um quadro usado para ensinar os professores. Tive também acesso ao caderno em que a professor observada fez anotações sobre o que a pedagoga havia lhe ensinando. Segue análise de alguns trechos que possibilitam compreender os fundamentos teóricos em que se sustentam os métodos de alfabetização desta escola.

> Entende-se por alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam o aluno ler e escrever com autonomia. Letramento como o processo de inclusão e participação na cultura escrita (Professora anônima do 1º ano, anotações, 2018).

Ao definir o conceito de alfabetização e letramento[44], a pedagoga coloca em evidência a especificidade dos dois processos. Concepção defendida por Soares (2013) em que destaca a importância de se considerar a especificidade dos dois processos, a relação entre eles e sua indissociabilidade, sem, contudo, desconsiderar os aspectos específicos que envolvem o ensino da alfabetização.

Nas anotações da professora novata, identifiquei também que, nas formações da pedagoga, havia uma prática orientada para o avanço dos níveis de escrita:

> Proposta de trabalho para o nível silábico sem valor sonoro:
> Nesse nível a criança tem referencial sonoro quantitativo. Usa uma letra da sílaba sem estabelecer relação entre a letra e o som que a representa. Portanto, deve:
> - Contar letras em palavras;
> - Contar sílabas das palavras;
> - Trabalhar a consciência de letras, sílabas e palavras;
> - Trabalhar aliteração;
> - Contar palavras na frase;
> - Colorir espaço entre as palavras;
> - Contar versos em poemas;
> - Separar palavras em frases.
>
> Proposta de trabalho para o nível silábico com valor sonoro:
> - Completar as palavras com sílabas iniciais mais de uma possibilidade;
> - Trocar determinada letra de uma palavra, percebendo a formação de outra;
> - Escrever a palavra colocando uma letra em cada quadrinho;
> - Reconhecer letras no texto trabalhado;
> - Evidenciar rimas entre as palavras;
> - Contar a quantidade de palavras em uma frase;

[44] Letramento corresponde à mudança de estado ou condição de um indivíduo ou grupo que passa a exercer práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2013).

> - Escrever palavras a partir da letra inicial;
> - Ligar palavra ao desenho;
> - Completar palavras com letras para evidenciar seu som. Ex: C__M__L__ ou __A__E__O (Professora anônima do 1º ano, anotações, 2018).

As orientações feitas pela pedagoga mostram que ela, além de ter definido, com clareza, os procedimentos que considerava necessários para que a criança avançasse no domínio do sistema alfabético de escrita, sua prática é orientada o ensino direto e explícito e que conjuga procedimentos fundamentos no construtivismo com o fonológico, prática defendida por Soares (2018). Veja que ela se orientava por uma concepção que busca compreender o processo de evolução do sistema de escrita da criança (paradigma construtivista), e orientava práticas de intervenção do sistema notacional (paradigma fonológico).

O modo como a escola de organiza e orienta a prática dos professores, mostra aspectos que podem explicar os resultados positivos no PROALFA. Apesar da rotatividade e inexperiência de um considerável número de professores, há uma atenção especial à formação do professor na escola e uma prática metodológica de alfabetização bem definida. Como já mencionado anteriormente, a qualidade da formação realizada na própria escola produz efeitos na aprendizagem (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979) e a clara definição dos procedimentos adotados para alfabetizar, sustentados por uma base teórica, são aspectos que influenciam de forma positiva no processo de alfabetização (SOARES, 2018).

Dificuldades semelhantes às enfrentadas com professores que nunca exerceram a regência também ocorrem com a chegada de professores mais experientes, que já atuaram em algumas escolas da rede municipal de ensino. Como já citado antes, diante desse tipo de situação, a pedagoga reafirmava que “causa muito amor, mas causa muita dor”, porque, ao mesmo tempo em que ensina e ajuda as professoras, ela é muito exigente e cobra que o que solicitou seja praticado. Nem todas as professoras conseguem corresponder ao que ela ensina ou pede para estudar. Ao sondar os conhecimentos prévios dos professores experientes, apresentava o que eles deviam estudar e aprender. Era, nesse momento que, segundo a pedagoga, começavam os conflitos e alguns professores iam

embora e não voltavam mais. Como descreveu, ao reproduzir a conversa que teve com uma professora:

> Uma professora que chegou na instituição em 2018 e já tinha oito anos de experiência em alfabetização. As perguntas são as mesmas:
> – Você já leu os PCNS?
> – Não.
> – Você já leu sobre as pesquisas de Emília Ferreiro, sobre as hipóteses de escrita?
> – Não.
> – Você já leu sobre Piaget?
> – Não. (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

A pedagoga contou que, no caso desta professora, após as primeiras orientações e alguns estudos sobre consciência fonológica, ela disse que chorou por cinco dias e, depois, começou o trabalho. Após realizar essa atividade e observar que as crianças avançaram de uma hipótese de escrita para outra, a professora disse à pedagoga que chorou mais dois dias porque viu que, em todos os anos em que trabalhou, suas crianças não aprenderam porque ela não sabia ensinar. A pedagoga reproduziu, durante nossa entrevista, sua memória sobre o relato da professora:

> Quando eu vi o primeiro ditado daquelas crianças, pré-silábico e silábico sem valor, quando eu percebi o avanço das crianças para silábico com valor sonoro, algumas crianças transitando entre uma hipótese e outra, já silábico alfabético, conhecendo as convenções sociais da escrita, aí eu entendi que todos os alunos que eu retive, eu fiz por falta de conhecimento. Eles não avançaram porque eu não sabia o que fazer para avançar. Aí eu chorei o choro da dor (Relato da professora do 2º ano à pedagoga Márcia Cândida, 2018).

Para que essa professora dominasse o trabalho com a consciência fonológica, a pedagoga realizou vários estudos e oficinas com a participação de crianças, inclusive da Educação Infantil, para que ela observasse as possibilidades na prática.

Entretanto, embora a rotatividade de professores seja frequente na Escola Municipal Professora Laura Fabri, um aspecto que parece contribuir positivamente com os resultados de aprendizagem é o fato de uma mesma pedagoga, com larga experiência profissional, coordenar os trabalhos da escola há 10 anos e algumas alfabetizadoras também estarem na escola há muito tempo.

O processo de organização do trabalho pedagógico é definido pela pedagoga com respeito aos modos de fazer dos professores, a não ser pelo fato de respeitar os modos de fazer dos professores que já têm uma trajetória de trabalho, desde que aprendam a associar essas práticas às novas metodologias aplicadas pela escola, especialmente no que se refere às práticas de ensino da leitura e da escrita. A forma incisiva de atuação da pedagoga é reconhecida na entrevista das três professoras, da diretora atual e de alguns professores com os quais tive a oportunidade de conversar durante o período que estive na escola.

A professora Fabiana disse que chegou à escola com apenas um mês de experiência de trabalho em uma outra escola da rede municipal e, comparando a pedagoga atual com a que teve na outra escola, disse que, na escola anterior, não recebeu orientação nenhuma.

> Cheguei totalmente desorientada, não tinha nenhum norte e ninguém para chegar e falar: "Faz um diagnóstico para ver como a sua turma está". O básico, que é esse diagnóstico que a gente faz da turma para a gente conhecer: observa, toma leitura, anota. Isso aí eu não tive na outra escola. Eu chegava e fazia. Achava que isso aqui vai ajudar. Ficava perdida. Então, não tive orientação nenhuma. E era uma sala de "louco". Eu não sabia se eu ensinava ou se brigava com os meninos. Era menino na janela e eu não tinha nem ideia do que fazer. Aí eu chegava para pedagoga e falava: "Pedagoga, pedagoga de Deus, o que é que eu faço?" Parece que eles tinham pegado todos os meninos com dificuldade e colocado ali. Aí ela falava assim: "Ah, tenho uma atividade aqui". Uma atividade impressa que já estava apagando assim. Então, isso é orientação pedagógica? (Fabiana, professora, 2018).

O sofrimento expresso na voz dessa professora mexeu profundamente com minhas emoções e, durante a entrevista, tive que, muitas vezes, segurar o choro. Quando terminei, sai rapidamente e desabei em lágrimas. Chorei pela solidão dela e de tantos professores brasileiros, pela distância que ainda temos entre o estudo acadêmico e a prática efetiva em sala de aula, pela reponsabilidade social do curso de Pedagogia, tanto com a formação de professores, quanto com a de pedagogos. Chorei ainda pelo peso e pelos limites da minha atuação profissional diante da formação de pedagogos escolares na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares-MG, da formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia da UNIPAC/GV e da coordenação desse curso.

Minha esperança se revigora com o desenvolvimento desta pesquisa. Meu desejo é que este estudo possa despertar mais compromisso social, profissional, amor e envolvimento com a alfabetização, como os fatos ainda relatados pela professora Fabiana, que, ao usar a expressão “Dê a César o que é de César, dê mérito a quem merece”, disse que os resultados positivos da Escola Municipal Professora Laura Fabri são fruto de um trabalho coletivo, mas especialmente da atuação da pedagoga Márcia Cândida, como relata abaixo:

> Quando eu cheguei, aqui eu encontrei exatamente o que eu precisava. Além do conhecimento, alguém que estava disposto a compartilhar esse conhecimento. E é isso que eu encontrei na Márcia. A Márcia foi essa que disse: “Eu sei. Vem cá que eu vou te ensinar. É assim que faz. Isto aqui está errado. Pelo amor de Deus, como você tem coragem de fazer isso?” Então, esse tipo de coisa, que influenciou e influencia até hoje, é essa postura da Márcia, é esse conhecimento que ela vive. Ela vive para isso. Ela te ensina. Tanto cobrando como ensinando. Quando ela cobra é porque ela diz: “Eu já te ensinei isso”. Hoje eu sou uma professora “modelo Márcia Cândida”, porque é ela que me ensinou a alfabetizar. Depois, é lógico que, se a gente tem orientação, a gente sabe como buscar. Mas ela foi o fator interno fundamental, porque não é uma questão só de exigir, ela vê que a gente tem condição de fazer melhor, vê a necessidade dos alunos (Fabiana, professora, 2018).

Esta contribuição do trabalho da pedagoga Márcia nos resultados da escola é citada nas entrevistas de todos os profissionais. A diretora, apesar de ter assumido a direção em 2017, por trabalhar na escola desde 2010 como professora de Educação Física, considera que o sucesso da escola é resultado de um esforço coletivo, com destaque à atuação da pedagoga. Ela enfatiza que a maior contribuição foi o trabalho da pedagoga, seguida pela atuação dos professores e da diretora da época, que exerceu anteriormente sua função.

Embora todas as profissionais da escola destaquem os efeitos do trabalho da pedagoga nos resultados da escola, há também um reconhecimento do esforço coletivo, que é citado pela pedagoga, quando lhe perguntei sobre quais fatores ela considerava terem contribuído para o desempenho da escola em alfabetização:

> Muito estudo. Muita observância ao que determinam os PCNs. Ação, reflexão, ação. Muita prática comum no grupo. A disponibilidade das intervenções pedagógicas, em que os agrupamentos temporários são feitos sem ferir egos. Por exemplo, quem sabe mais trabalha com os

> meninos que sabem menos. Troca de experiência. Compromisso do professor com a pontualidade, com a assiduidade. O aprofundamento nas questões práticas. A credibilidade que a escola foi construindo com a comunidade. E essa credibilidade resulta no ouvir o texto do caderno de leitura que o aluno leva para ler em casa, isso ajuda muito. Mas, sobretudo, o arregaçar as mangas dos professores, porque eles abriram em muitas situações, por conta própria, da sua janela [horários vagos que os professores têm, entre uma aula e outra, para estudo e planejamento] para sentar do lado de fora para ajudar alunos com maiores dificuldades. Outra coisa que é fundamental, é que não tem só o professor regente, todo mundo que está na escola é responsável por aquele aluno. Aqui todos os professores participam juntos (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Este alto comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos, os estudos realizados e o fato do corpo docente, dos gestores e dos funcionários da Escola Municipal Professora Laura Fabri demostrarem ter uma consciência da visão e missão compartilhada pela equipe, também correspondem a algumas características comuns de escolas mais eficazes (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979).

Ao observar uma prática de uma professora do 3º ano, com foco no ensino da leitura, vi que, ao trabalhar com exercícios de interpretação do texto, solicitava às crianças que pintassem de cor diferente os trechos que marcavam a fala do narrador e as que identificavam as falas dos personagens, observando as finalidades do uso do travessão. Pediu também que as crianças marcassem a frase interrogativa no parágrafo, explorando quando era usado o sinal de interrogação e que observassem a mudança da entonação de voz quando muda o sinal de pontuação. Em um outro momento, conversei com essa professora sobre como havia definido os procedimentos de ensino da leitura. Ela disse:

> Somos orientados pela nossa pedagoga. Ela nos ensina como devemos ensinar. Aprendemos muito com ela. Quando cheguei aqui, sofri muito. Meus olhos lacrimejavam porque tudo que eu fazia não conseguia corresponder ao que ela queria que eu fizesse. Tive vontade de sair porque já era professora há 10 anos e tudo que fazia era elogiado. Meu trabalho se destacava. Mas, valeu a pena ter ficado, hoje sei o que realmente deve ser ensinado na alfabetização e como dever ser ensinado. Entendo que preciso ser cobrada, ter alguém que me acompanhe para eu aprender. Como sou contratada, em 2017, perdi o edital e fui para uma outra escola. A pedagoga de lá não dá formação e não acompanha o trabalho. Só exigia que preenchesse um Caderno Pedagógico[45] que só

[45] O Caderno Pedagógico é enviado pelo Departamento de Ensino às escolas, por meio de arquivo eletrônico. Nele, conta a proposta da Escola em Tempo Integral (ETI) e a descrição do que deve ser ensinado em cada

> serve para ocupar o tempo da gente. Passávamos todo o tempo escrevendo naquele caderno. Tempo que deveríamos estar estudando, avaliando as crianças e planejando. De tanto eu cobrar, no semestre em que eu estive na outra escola, a pedagoga deu umas três formações, mas só ficou lendo o Caderno Pedagógico. Não explicava nada. No início do semestre, tive a oportunidade de voltar para esta escola e não pensei duas vezes. Fui resgatada. Se eu ficasse lá, eu ia parar de crescer. Preciso ser cobrada, quero aprender mais (Sabrina, professora, 2018).

Relato semelhante ao desta professora é citado por outra professora do 3º ano na entrevista:

> Nos estudos com a pedagoga a gente, tem que estudar muito os Parâmetros Curriculares Nacionais e pesquisas. Por exemplo, antes do Pacto Nacional para a Alfabetização acontecer, nós já líamos aqueles materiais, os projetos do pessoal de Pernambuco e os autores citados lá. Já estávamos engajando naquilo, já estávamos com aquelas propostas. A pedagoga é uma pessoa muito à frente do tempo, que procura muito as coisas para intervir na realidade [...]. Uma vez por semana, nós temos três horários reservados para estudo com a pedagoga. Os outros módulos que a gente tem é para estar buscando. Neste tempo, estamos organizando material, planejando, olhando livros, preparando a caixa de leitura que a gente tem, para desenvolver os trabalhos que ela orienta a gente [...] A pedagoga acompanha. Tudo que a gente planeja ela pergunta o que queremos com aquela atividade, porque, se for uma atividade não pensante, que não vai adicionar nada para a criança, ela questiona porque estamos trabalhando aquilo, o que queremos com aquela atividade, o que o menino vai alcançar com aquilo. Se a gente consegue convencê-la do que quereremos, do que vai alcançar, tudo bem. Senão é porque tem algo de errado com a nossa proposta. Ai, tem que fazer de novo, tem que rever (Glacilene, professora, 2018).

Quando perguntei à professora Glacilene se ela considerava que sua escola se diferenciava das demais no que dizia respeito à formação continuada, planejamento e execução das atividades**,** ela afirmou:

> O grupo aqui da escola percebeu isso justamente quando foi fazer o PNAIC. Quando vimos que as propostas que têm lá, os estudos que eles fizeram e a reação das pessoas de outras escolas, percebemos que sabíamos trabalhar com aquele material. Que a gente já sabe realizar uma sequência didática, que fazemos um projeto que tem o aval do pessoal que dá o curso, sabendo do que eles estão pedindo. Muitas vezes, as pessoas de outras escolas têm tido uma grande dificuldade, a ponto de

---

ciclo. Nele, o professor deve registrar o perfil da turma, as sequências didáticas, projetos e a frequência dos alunos, que também é lançada SISLAME.

> acharem assim que o PNAIC foi a salvação da lavoura. [...] Se eu não tenho um pedagogo que orienta minhas leituras, que me mostra atividades que eu possa fazer com as crianças para a criança desenvolver, eu não aprendo. Por exemplo, o pedagogo pega a criança, traz para perto de mim e me mostra, através de uma atividade, o que posso alcançar com as outras crianças. Muitas vezes, outras escolas não têm tido esse pedagogo. [...] Cada escola tem um pedagogo e ele não orienta os professores. A gente vê que o professor está em defasagem de conhecimento porque tem alguém que não está cumprindo o seu verdadeiro papel (Glacilene, professora, 2018).

O relato da professora Glacilene, além de reforçar o trabalho da pedagoga com as formações continuadas e o acompanhamento das práticas dos professores, também coloca em evidência que, na organização do trabalho, elas desenvolvem muitas sequências didáticas e projetos, o que pode mostrar que o fato de não preencherem o Caderno Pedagógico não significa que não façam o que está proposto nele.

É importante observar que as duas professoras afirmam que a pedagoga da escola, de fato, trabalha a formação continuada e que há pedagogas que não garantem esta prática, presente na Lei Complementar nº. 129/2009, do município, que prevê para, professores com um regime de 40 horas, nove módulos destinados a estudos e planejamento.

Todavia, mesmo com a realização assídua das formações continuadas, a escola não consegue resultados positivos com todos os professores que chegam à escola, como foi o caso da docente que exercia a regência no 1º ano e que foi desligada em seu segundo mês de trabalho. O fato ocorrido mostra que a escola, como outras, não está isenta de ter problemas com a docência. Um fator que pode diferenciá-la das demais é que o acompanhamento direto da pedagoga e da direção garantem que as intervenções sejam feitas o quanto antes.

No caso dessa professora citada, quando avaliou as hipóteses de escrita das crianças, denominadas de pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, classificou as crianças em dois níveis, denominados, por ela, como “silábico sem noção e silábico com noção”, o que seria o nível silábico com valor sonoro e silábico sem valor sonoro. É claro que essa não foi a razão única para a substituição da professora, mas é um forte indicativo de que não dominava os conhecimentos básicos avaliar as aprendizagens na alfabetização. Em entrevista, a diretora e a pedagoga relataram que a professora já havia recebido muitas orientações, seguidas de advertências orais e escritas e, como não seguiu as orientações

encaminhadas, foi demitida. A diretora ainda afirmou que, “por mais que possa cruel o desligamento de um professor, não se pode sacrificar uma turma inteira”.

Esta atenção especial da Escola Municipal Professora Laura Fabri com a qualidade do corpo docente é também uma característica das escolas eficazes, presentes nos estudos sofre efeito escola (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979) e efeito professor (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014), por meio dos quais é possível identificar o professor como fator de maior impacto no desempenho dos alunos.

Para maior controle da gestão das aprendizagens dos alunos, a pedagoga, além de elaborar sequências de atividades que devem ser aplicadas em todas as turmas, também quem elabora as provas de Língua Portuguesa e de Matemática do 1º ao 5º anos. Como notei esse aspecto no momento em que observava a análise que ela fazia das provas aplicadas, perguntei sobre os motivos que a levavam elaborar as provas e ela disse que elabora porque precisa garantir a qualidade do instrumento:

> Primeiro, porque cansei de receber provas em que tive que perguntar para o professor em que parte do corpo estava a cabeça quando elaborou as questões. [...] Segundo, porque tem 16 professores do 1º ano ao 5º ano, só tem quatro computadores disponíveis e não considero que, com nove módulos aulas destinadas para estudo e planejamento, um professor tenha tempo o suficiente para elaborar provas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Letramento e Arte (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Ao demonstrar possuir claro conhecimento da rotina das professoras fora da escola, a pedagoga disse ainda, como citado anteriormente, que elas trabalham em regime de 40 horas e que o salário que um profissional da Educação recebe não dá a ele condições de ter alguém cuidando da sua casa. Então, essas professoras, quando chegam em casa, têm obrigações que não permitem que se dediquem ao planejamento de atividades e provas.

Noto que os problemas enfrentados pela Escola Municipal Professora Laura Fabri, na atuação com o corpo docente, são minimizados pelas ações desenvolvidas pela pedagoga Márcia com o apoio da direção. Como a pedagoga já possui tempo suficiente para aposentar e há consonância da direção e das professoras que aceitam trabalhar sob tal

linha disciplinar desenvolvida por ela, o que poderá acontecer com a escola se não puder mais contar com a atuação da pedagoga? A filosofia e a estrutura de trabalho têm condições de se manter? São perguntas difíceis de responder, porém outros dados também são importantes para a compreensão do sucesso da escola em alfabetização no PROALFA.

Conforme trazido no Capítulo 1, a literatura sobre os casos de escolas de sucesso demonstra que a estrutura do estabelecimento de ensino também é importante para que as crianças tenham melhores condições para a aprendizagem. Por isso, busquei dados da estrutura e gestão de recursos da Escola Municipal Professora Laura Fabri entre os anos de 2014 e 2016, por meio de depoimentos, análises de documentos (entre eles, fotografias) e observação. Tais achados serão apresentados a seguir.

3.3 Estrutura física e gestão de recursos

Como já posto em evidência nesta pesquisa, os primeiros estudos internacionais, como o de Coleman (1996) e Plowden (1967), concluíram que a escola em que o aluno estuda não faz diferença em sua aprendizagem, uma vez que as explicações para o baixo desempenho tendiam a se centrar nos fatores externos à escola. Posteriormente, outras pesquisas internacionais (RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979; GRAY, 1985; WILLMS, 1992; LEE, 2000; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB 1998; REYNOLD; TEDDLIE, 2000) mostraram que a escola que o aluno frequenta faz a diferença em sua aprendizagem. No caso brasileiro, os autores destacam o potencial das escolas em fazer diferença na aprendizagem dos alunos, e consideram que, no Brasil, ao contrário dos países desenvolvidos, há maior variação entre a infraestrutura e os equipamentos das escolas do entre a diversidade de alunos atendidos (ALVES; FRANCO, 2008).

A Escola Municipal Professora Laura Fabri, no período de 2010 a 2015, possuía com uma infraestrutura precária, para atender a cerca de 1.000 alunos, em tempo integral. Dos seis anexos que estavam funcionando naquele período, atualmente, ela utiliza somente três. Desses, duas casas que são interligadas, nos quais estudavam as crianças do

1º ao 3º ano, constituem um dos anexos que está destinado ao atendimento da Educação Infantil.

Figura 6: Anexo 1 da Escola Municipal Professora Laura Fabri – Educação Infantil

Fonte: Autora (2018)

Mesmo com espaços inadequados para o atendimento às crianças, assim como no período de 2010 a 2015, em que a escola buscava alternativas para amenizar os impactos da estrutura física nas aprendizagens das crianças, observei que a instituição tem buscado suprir essas dificuldades ao investir em recursos didáticos e nas adaptações dos espaços externos para melhorar as condições de trabalho das professoras com as crianças.

Figura 7: Espaços externos do Anexo 1 da Escola Municipal Professora Laura Fabri – Educação Infantil

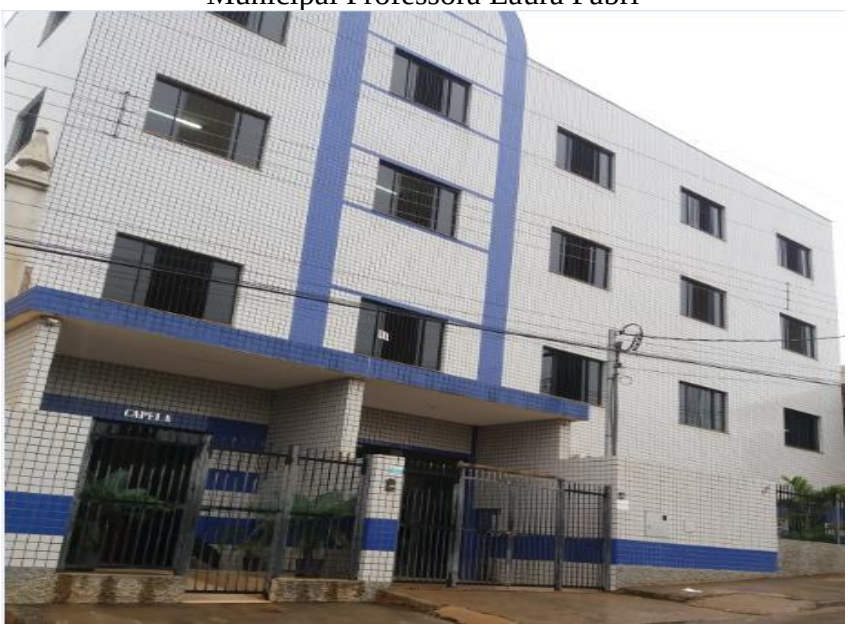
Fonte: Autora (2018)

Figura 8: Anexo 2 da Escola Municipal Professora Laura Fabri onde são atendidos os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Autora (2018)

Mediante a interdição deste anexo, a diretora pediu ao padre da igreja católica do bairro para permitir que as aulas das seis turmas do 6º ao 9º acontecerem, temporariamente, nas salas de catequese da igreja, até que o prédio fosse liberado. Porém, por causa de problemas orçamentários da prefeitura, a obra só foi iniciada no segundo semestre de 2018 e, logo depois, foi interrompida. Por tais razões, os alunos estudaram todo o ano letivo de 2018 nas salas da igreja.

Figura 9: Prédio da igreja católica, onde são atendidas as crianças do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Professora Laura Fabri



Fonte: Autora (2018)

Embora o prédio da igreja possa ser considerado um bom espaço do bairro para funcionamento das aulas e suas salas sejam amplas, o local não é apropriado para alunos que estudam em uma jornada de tempo integral. Isso porque, além de não haver espaço para recreação e aulas de Educação Física, a ausência de acessibilidade inviabilizou o acesso dos alunos com algum tipo de deficiência física, que tiveram que frequentar aulas em outras turmas na sede da escola.

Diante da evidência de que a Escola Municipal Professora Laura Fabri enfrenta, há anos, problemas de infraestrutura e alguns deles ainda são vivenciados no presente momento, durante as entrevistas, busquei conhecer se essas questões influenciavam na aprendizagem dos alunos. As três professoras entrevistadas, a pedagoga e a diretora disseram que essas dificuldades influenciavam, mas que não determinavam a aprendizagem.

No caso das classes de alfabetização, que, em 2016, passaram a funcionar na sede da escola, perguntei se consideraram a mudança positiva e, apesar de reconhecerem as limitações do espaço anterior, a pedagoga e a professora Glacilene destacaram vantagens no espaço anterior.

A pedagoga Márcia afirmou que, no funcionamento na sede da escola, embora tenha salas mais amplas e mais arejadas, há interferência do barulho das outras atividades desenvolvidas nas aulas realizadas no espaço externo, fato que não ocorria quando as

turmas funcionavam nos anexos, pois, para fazer atividades que demandavam maior movimento, as crianças atravessavam a rua e iam para a quadra. A mesma reclamação foi apresentada pela professora Glacilene (3º ano), que afirmou ter desenvolvido "trabalhos maravilhosos no outro espaço", pois buscava alternativas para superar as limitações arquitetônicas.

As queixas sinalizadas pela pedagoga são congruentes com os estudos de Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, Wisenbaker (1978), Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979), que, ao se referirem ao clima escolar, descrevem que, em escolas eficazes, há pouco barulho e movimentação nas salas. Embora os relatos da professora e da pedagoga tenham se referido ao barulho externo, é possível inferir que ocorrem implicações diretas desses ruídos na sala de aula. A pedagoga relatou que era inviável um professor trabalhar um texto com as crianças enquanto outro professor dava aula de dança em uma quadra em frente. Já a professora Glacilene afirmou que tinha que manter a porta e janelas da frente fechadas para minimizar o barulho.

Como as turmas do 3º ano fazem as avaliações externas, para melhorar as condições de trabalho, a diretora colocou as turmas para funcionar em salas que ficam no segundo pavimento da escola, com menor movimentação de pessoas no espaço externo. No entanto, essa medida não foi suficiente para garantir um ambiente mais calmo e silencioso para o desenvolvimento das aulas, pois as professoras e a pedagoga reclamaram do barulho das atividades que são desenvolvidas no pátio que fica em frente às salas.

Apesar das dificuldades a serem superadas, a mudança para a sede da escola foi considerada positiva por todas as professoras entrevistadas. Fabiana, professora do 3º ano, relatou que, no período de 2010 a 2015, lecionava em um espaço com péssimas condições de trabalho.

> Foi a época em que a gente trabalhou na casa e eram cômodos feitos para se morar, era na sala e de casa de periferia. Porque, se fosse uma casa maior, não! Eu tinha uma sala que era estreita e o pessoal da outra sala passava dentro da minha sala para ir ao banheiro, que ficava no canto, e aí tinha uma porta de vidro que dava de frente para o quadro. No meio da sala tinha tipo uma coluna. Nossa! E quando o Sol virava e começava a bater na porta! Nossa, tinha só uma janelinha do lado. O lugar nunca foi adequado. Não sei como foi permitida aquela situação. Acredito que foi para atender. Para ver: "Vamos ver se atende?" Não podemos ficar sem atender as crianças, mas não importa como. Na sala da professora " L", as crianças caminhavam sobre as mesas. Ai, como que vão chegar no

> próximo ano e eu vou brigar: “Por que você está subindo na mesa?” Isto era uma coisa normal! A sala era um pouquinho maior que essa [sala da diretora, onde a entrevista foi realizada]. Não sei se você lembra que as crianças caminhavam sobre as mesas para chegar e para ir ao banheiro. Era uma coisa bem desconfortável mesmo e inapropriada (Fabiana, professora, 2018).

Como citado pela professora Fabiana, conheci a Escola Municipal Professora Laura Fabri em 2012 e, quando cheguei à instituição, fiquei perplexa com os espaços. Entretanto, como permaneci por três anos na atividade de assessoria pedagógica da instituição, fui logo me encantando com o trabalho realizado, com as alternativas que buscavam para superar as limitações dos espaços e a escassez de recursos. Essas ações desenvolvidas pelos profissionais da escola diante das limitadas condições de trabalhavam confirmam o que Alves e Franco (2008) identificaram nas pesquisas brasileiras, que embora os equipamentos e a infraestrutura influenciem nos resultados de aprendizagem da escola, o modo como os recursos são usados também produz um efeito sobre o desempenho dos alunos.

Observei que os profissionais dessa escola consideram que os recursos didáticos exercem maior influência sobre os resultados de aprendizagem do que a infraestrutura. A professora Fabiana reclamou que, até 2017, todos os professores tinham conta em uma papelaria para conseguirem imprimir ou fotocopiar as atividades para as crianças. Como o número de cópias era limitado, isso limitava a elaboração de provas e de atividades. Por isso, quando a nova diretora assumiu a gestão da escola, para atender ao pedido da sua equipe, justificou a necessidade da aquisição de uma copiadora à Secretaria de Municipal de Educação e conseguiu comprar o equipamento no final do referido ano. Desde então, não há limites de cópias para os professores, que não precisam mais arcar com essas despesas de material de trabalho.

A diretora relatou que o processo foi complicado porque o município já pagava pelo aluguel de uma máquina de xerox com direito a mil cópias por mês, quantidade limitada para atender a uma demanda de 836 alunos. Após essa aquisição, deixou de haver um limite de cópias para os professores. Atualmente, basta que as atividades propostas sejam aprovadas pela pedagoga para serem reproduzidas.

Para a pedagoga Márcia, os recursos materiais e humanos exercem maior influência nos resultados de aprendizagem que a infraestrutura.

> Eu acho que os recursos pedagógicos interferem muito mais do que o aspecto físico. Eu assisti uma palestra de um pedagogo muito bem-conceituado, que veio a Governador Valadares-MG, que mostrou salas de aulas, na África, na rua. Eu me identifiquei muito com os momentos apresentados por ele, porque, em casas estruturadas, com todos os equipamentos tecnológicos, uma casa com uma mega arquitetura pode não haver felicidade nem união e, em uma casa pequena, no alto do morro, onde o vento pode derrubar, pode haver ali muito mais amor que em uma mansão. Eu estou fazendo essa analogia para você entender que uma escola estruturada que não desenvolve a sua função, que é ensinar, de nada adianta a estrutura. Mas tem uma coisa que, na escola sem estrutura física tem que ter, recursos humanos capacitados e recursos materiais para trabalhar (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Tanto a pedagoga quanto as professoras relatam que, quando atendiam as crianças nos anexos, se faltavam recursos, criavam ou providenciavam. No entanto, elas consideram que o recurso humano era o mais importante – "e isso elas que tinham" –, pois, mesmo diante de tantas limitações, procuravam fazer o trabalho da melhor maneira possível. Esse reconhecimento dos profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri do potencial da equipe de funcionários em produzir efeito na aprendizagem dos alunos confirma o que Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) e Rutter *et al.* (1979) já haviam identificado nos estudos sobre efeito escola, em que destacavam que os processos interativos que ocorrem no interior da escola produzem efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, as turmas das classes de alfabetização da Escola Municipal Professora Laura Fabri são atendidas na sede da instituição. Para desenvolverem as atividades com as elas, as professoras contam com o acervo de livros do Fundo Nacional para Desenvolvimento Escolar (FNDE) e, entre eles, as caixas de livros do Pacto Nacional para Alfabetizar na Idade Certa (PNAIC). Quando funcionavam nos anexos, os materiais eram escassos e haviam poucos livros.

Na escola não há biblioteca ou sala de leitura, aspecto que a pedagoga não considera ser relevante, pois não vê como producente ter uma única sala para atender a 480 alunos. O espaço da biblioteca e seus recursos foram redimensionados e, no momento da entrevista, abrigavam a sala da pedagoga. O acervo de livros foi direcionado às salas de aula e alguns estão na sala da pedagoga, disponíveis para empréstimo e renovação dos acervos das salas. Esses livros são trabalhados durante as aulas e as crianças levam para casa.

Constatei que a gestão atual da escola assume uma perspectiva democrática, aspecto assinalado nas pesquisas internacionais (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979) e nacionais (ALVES; FRANCO, 2008), como característica das escolas eficazes. Apesar de não ter sido possível entrevistar a diretora anterior, conheci seu trabalho quando atuei como assessora da escola, entre 2012 a 2016, e ela foi citada por uma avó como uma diretora enérgica, firme, que se mobilizava para conseguir até os uniformes dos alunos, pedindo que quem tivesse doasse para quem não tinha.

Na gestão atual, a divisão de tarefas com a equipe configura-se na autonomia dada à pedagoga na coordenação dos professores, que, por sua vez, compartilha sua liderança com as professoras mais experientes. Para aplicação dos recursos, a diretora explica que a escola tem um Conselho Comunitário e um Conselho Fiscal.

> A reunião com o Conselho Fiscal é feita mensalmente, em que tem dois representantes de funcionários, dois representantes de pais, eu, que sou a presidente, e a vice-presidente, que é a vice-diretora, e o convite é aberto a pais que querem participar. Quando chega uma verba, nós reunimos os funcionários. Por exemplo, chegou uma verba do PRODEM[46], de R$ 15.900,00, ao reunir, nós olhamos o que está sendo prioridade no momento e fazemos uma lista. Depois, essa lista é levada para o Conselho Fiscal e lá é decidido o que é prioridade, o que dá para ser feito nesse ciclo e o que dá para ser feito em outro ciclo. O Conselho Comunitário é convidado a participar junto com os funcionários (Geovânea, diretora, 2018).

O relato da diretora é congruente com as declarações das professoras. Duas delas participam do Conselho Fiscal e uma relatou que, quando é solicitada a lista do que deve ser comprado e colocam para eleger a escala de prioridade, todos conseguem compreender porque determinada compra deverá ficar para o próximo ciclo de verba.

Esta prática de consulta aos professores, funcionários e pais para tomadas de decisões é também citada em estudos que mostram o efeito da gestão sobre os resultados (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979). De acordo com esses estudos, os

[46] Programa de Desenvolvimento da Educação do Município. São recursos destinados dos 25% do FUNDEB repassados pelo município às escolas.

gestores das escolas eficazes conseguem dividir tarefas com a equipe e consultam os professores para decidir aplicação dos recursos financeiros.

Mesmo reconhecendo que as condições de trabalho e os recursos da Escola Municipal Professora Laura Fabri melhoraram muito, a pedagoga declarou que “tem o sonho de ter uma televisão grande em cada sala, equipada com uma internet veloz”. Ela declarou ser totalmente contra o uso da televisão para assistir “filminhos”, mas acredita que, com o advento das tecnologias, as professoras teriam mais condições de ampliar o conhecimento de mundo das crianças acerca do que é lido nos textos.

Assim como as professoras e a diretora, a pedagoga enfatiza: “Eu bato na tecla que o fazer pedagógico, o conhecimento do professor, as práticas desenvolvidas em sala de aula é que determinam a aprendizagem”. O pensamento da pedagoga é correlato com estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre o efeito professor (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETT; RICHARD, 2014).

De acordo com minhas impressões, a Escola Municipal Professora Laura Fabri é bem cuidada, os espaços são limpos, organizados e as refeições da escola são servidas às crianças e professores com o devido zelo e padrão de qualidade. No período em que estive observando a rotina escolar, almocei com os professores e me surpreendi com a organização e os cuidados especiais com a comida. A pedagoga me relatou que, para definir quem iria cozinhar, a diretora, na época, conversou com as funcionárias e comeu as refeições preparadas por elas para escolher a que considerou como a melhor.

Mesmo com todos esses cuidados, como a escola funciona em tempo integral, o espaço é limitado para o número de crianças matriculadas. Quando perguntei à diretora se os recursos que tem são suficientes para fazer a gestão da escola, ela disse que atende bem às necessidades básicas, mas que, quanto mais se tem, mais se pode fazer, e que ela tinha vontade de ampliar o refeitório e de fazer um parque para que as crianças do 1º ano pudessem brincar.

Contudo, mesmo com infraestrutura precária, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, situada em território vulnerável, encontrou, no seu quadro de funcionários, o que precisava para alcançar o melhor resultado em alfabetização. Entretanto, é importante ainda considerar que as escolas situadas em territórios vulneráveis, além dos problemas de infraestrutura e equipamentos, enfrentam também questões relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural das famílias. Como mostram os estudos do CENPEC (2011),

essas escolas atendem a alunos com distintos perfis socioculturais, cujas famílias têm menores recursos culturais.

Para compreender melhor essa situação, apresento a caracterização das famílias entrevistadas para possibilitar, parcialmente, uma compreensão da comunidade atendida pela escola e com a qual estabelece um processo de interação.

3.4 As famílias dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri com sucesso escolar no PROALFA, em 2016

As cinco famílias que participaram da entrevista foram constituídas e vivem sob modos de organização de diferentes (COSTA, 2009; ROMANELLI, 2013). Além disso, possuem diversidades específicas em seu interior (ROMANELLI, 2013). Assim, tivemos contato com uma família nuclear, composta por pais e filhos; uma chefiada pela mulher; uma em que os netos estavam sob os cuidados da avó e de seu companheiro; uma em que os filhos viviam com a mãe e o padrasto, no mesmo terreno onde residiam os filhos do padrasto; e uma em que a filha e os netos viviam na casa dos avós desde seu nascimento. Outro aspecto observado é que, com exceção da família nuclear, todas as crianças das outras famílias são de pais diferentes.

Os diferentes modos de configuração dessas cinco famílias são o que Lahire (2011), Romanelli (2013) e Costa (2009) denominam de modos de organização heterogênea da família, que, constituídas por laços consanguíneos ou não, apresentam dinâmicas que se configuram em modos de relações e organizações internas, que são específicos de cada uma.

Para uma melhor compreensão de como são os modos de organização das famílias com alunos com sucesso na alfabetização em território vulnerável e de como vivem, descrevo dados construídos a partir das entrevistas com essas famílias e das percepções que tive ao visitar os espaços das casas[47].

[47] No momento do agendamento da entrevista, informei sobre a visita aos espaços da casa. Esta informação também constava no termo de assentimento, assinado por todos os entrevistados que compunham o grupo de familiares das crianças com bom desempenho.

Como forma de garantir o anonimato dos entrevistados, vou me referir às três mães entrevistadas e às duas avós com os nomes das flores que atribui às crianças.

Quando cheguei à casa da mãe de Bromélia, a encontrei cuidando da filha do seu enteado, uma criança com um ano de idade. Ela trabalhava como doméstica em uma casa de família e, como folgava às quintas-feiras, dia em que a entrevista foi realizada, costumava cuidar da criança para que a mãe do bebê pudesse ir compromissos no centro da cidade.

A renda dessa família[48] é de R$ 700,00, que advêm da atuação da mãe de Bromélia como doméstica, em uma casa onde trabalhava há quatro anos, sem carteira assinada. Seu marido, por ter sofrido um acidente, estava impossibilitado de trabalhar, mas fazia alguns serviços esporádicos.

No lote onde reside, existem três casas. Ela reside na casa da frente, com a filha, o filho e o padrasto das crianças. Nos fundos, uma das casas é ocupada pelo filho do seu marido. O rapaz tem 23 anos e mora com a esposa e a filha. Na casa de cima, reside o outro filho de seu marido, que tem 20 anos. Segundo a mãe de Bromélia, a convivência dos seus filhos com seu marido e os enteados é muito boa. A casa em que reside há 11 anos é da sogra. Ela sonha ter a sua casa própria, fez inscrição no programa de casas populares e aguarda que seja contemplada.

Quando andei pela casa para conhecer os espaços, notei que era muito escura. A cobertura é de telhas de amianto, o que faz com que o espaço fique ainda mais quente diante do forte calor de Governador Valadares-MG. A casa estava limpa e organizada. Além do quarto do casal, há outro em que dormiam o filho e a filha, sala, cozinha, área de serviço e banheiro. Na observação que fiz dos espaços da casa, não vi nenhum livro, outros materiais impressos, espaço específico para estudo, escrivaninha ou mesa tipo carteira com material escolar. A única mesa que há na residência é uma que fica na varanda da frente. Quando perguntei se a mãe de Bromélia gostava de ler, ela disse que não. Em seguida, relatou que havia tentado aprender informática, mas que “nada entra na cabeça” dela.

Diferentemente do modo de organização da família de Bromélia, designado por Romanelli (2013) como família reconstituída, Margarida, filha da segunda família que entrevistei, mora com o pai, a mãe e um irmão de três anos. Era a única, entre as cinco

[48] Nenhuma das cinco famílias entrevistadas recebiam Bolsa Família à época da entrevista, ou seja, apesar da situação de pobreza, as famílias não se encaixavam num perfil contemplado pela bolsa, o que pode significar que não estavam em uma condição econômica de extrema fragilidade.

famílias, com uma estrutura de família nuclear (ROMANELLI, 2013). Quando cheguei à sua casa, às 10 horas da manhã, a mãe de Margarida estava bem arrumada e maquiada. Pedi para conhecer a casa e ela me apresentou todos os espaços. Tudo estava muito limpo e organizado. Nesse momento, ela me mostrou marcas de um incêndio que começou no quarto de Margarida, quando a menina tinha sete anos, que destruiu toda a casa e seus pertences. A entrevistada contou que chegou a pensar que precisaria pagar um psicólogo para a filha, pois o incêndio começou com uma vela dela e todos seus brinquedos foram queimados. As professoras chegaram a dar bonecas para ela. Para reconstruir a casa, moraram um mês na casa da sua irmã, que mora em frente. Quando perguntei sobre a necessidade do uso da vela, a mãe relatou que, no bairro faltava luz com muita frequência, pois, com o vento, o padrão de eletricidade desarmava, e, como haviam muitos pernilongos, sem o uso da vela, era impossível dormir.

A casa onde Margarida mora tem dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Para realizar a entrevista, nos acomodamos no sofá da sala. Não havia nenhuma mesa na casa e nem uma escrivaninha para estudar. A renda familiar era de R$ 1.500,00, que provinha do trabalho do marido. Embora a mãe de Margarida tenha concluído o Ensino Médio, nunca exerceu atividade profissional. Seu marido estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental. Eles moram na comunidade há 15 anos. Antes, moravam em uma cidade que fica a 20 quilômetros do local onde residem.

Não identifiquei, nessa casa, nenhum tipo de material impresso. A mãe relatou que gostava de ler notícias do jornal, que gostava de saber das coisas que acontecem no mundo e que a filha vivia pela casa lendo os livros que trazia da escola e que queria ser professora.

Encontrei outro modo de organização familiar diferente na casa de Lírio, uma família matrifocal, chefiada apenas por mãe (ROMANELLI, 2013). Quando conheceu o pai de Lírio, ela já tinha dois filhos. Cada filho é de um pai diferente e a mãe de Lírio teve sua primeira filha aos 15 anos. Conviveu com o pai do filho mais novo por 12 anos e, como ele faleceu em 2016, vivia da pensão deixada por ele, no valor de um salário mínimo. Vivia com a família há nove anos na comunidade. Na casa, moravam quatro pessoas: ela, a filha de 17 anos, um filho de 13 e Lírio, de 10 ano.

A casa onde morava é herança da família dela. Me chamou a atenção a tamanha precariedade do local e, mesmo assim, seu contentamento em poder morar ali: um barracão de fundos, em reforma, com quatro cômodos pequenos e cobertura de telhas de

amianto. Em função da reforma, todos os móveis estavam do lado de fora da casa, em um espaço improvisado. Como o pedreiro responsável pela reforma estava cortando umas madeiras do lado externo, nos acomodamos em duas cadeiras – “dessas de bar”, segundo a entrevistada – na cozinha da casa.

A entrevistada concluiu o Ensino Médio, já trabalhou como doméstica, atendente de restaurante e como auxiliar de serviços gerais. No momento da entrevista, não exercia nenhuma atividade profissional. Vivia com a pensão do marido que morreu. Fiquei intrigada também pelo fato de ter tão pouco recurso e, ainda assim, planejar e executar a reforma da casa.

Entre as mães e avós entrevistadas, a mãe de Lírio foi a única que afirmou exercer alguma prática educativa com o filho em casa. Ela disse que, quando seus filhos começaram a estudar na escola, já conheciam as letras do alfabeto e sabiam escrever o nome. Estes momentos específicos de ação educativa com os filhos são citados por Thin (2006) como práticas que aumentam as chances de sucesso escolar dos filhos. Essa mãe disse também que costuma ler, com o filho Lírio, os livros que ele levava para ler em casa. O ato de ler para os filhos ou com eles, como é o caso da mãe de Lírio, é uma prática socializadora que Lahire (2008) destaca como uma das situações desenvolvidas no ambiente familiar que influenciam no sucesso escolar.

Outro espaço doméstico que me chamou a atenção foi a casa da avó de Cravo. A criança mora com a avó há seis meses, desde que sua mãe foi trabalhar em Portugal. Em um local de difícil acesso, quando me aproximei, notei que sua avó me observava do alto, com receio de que eu não encontrasse sua casa. Muito falante e comunicativa, antes mesmo que eu começasse a entrevista, foi me contando a história de família toda. Foram 40 minutos de escuta da sua história de vida, antes que eu lesse o termo de consentimento e conduzisse o roteiro da entrevista. Considerei esta conversa inicial essencial para que eu compreendesse melhor o contexto de vida da família de Cravo. A avó contou que os netos eram filhos de pais diferentes. O pai do mais velho foi morto pela polícia – “deve ter levado para o inferno” –, e os pais dos outros dois estavam presos.

Esta avó tem 62 anos, mas aparenta ter muito mais. Ela vive com o seu segundo marido, que tem 80 anos, e seus três netos: um de 14 anos; Lírio, que tinha 11; e a neta de 9 anos. A renda familiar era em torno de R$ 2.500,00, composta pela sua aposentadoria, a do seu esposo e pelo dinheiro que a filha enviava de Portugal.

Para complementar a renda, todos os dias, ela trabalhava, por duas horas, em um restaurante. O dinheiro que recebia desse trabalho era destinado à compra de lanches para as crianças e ao pagamento da conta de água, entre outros. Como estava se aproximando o horário dos netos chegarem da escola, ela apontou para a piscina de plástico cheia de água e para uma mesa posta com o lanche para seus netos e disse: "Quando eles chegam da escola, tomam um banho de piscina[49], lancham e brincam uma pouco. Mais tarde, vamos ao culto e, quando chego, faço a janta. O Cravo gosta muito de arroz fresquinho e chuchu. Faço arroz para ele todo dia".

A avó de Cravo estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental. Já a sua filha, mãe de Cravo, concluiu o Ensino Médio e trabalhava como telefonista antes de se mudar para Portugal, onde passou a atuar como faxineira. Além dessa filha, ela tem mais quatro filhos, sendo que o caçula está preso. A casa onde mora foi dada pelo filho mais velho, há 10 anos. Todos os filhos que teve com o ex-marido moravam no bairro. Além deles, antes de se casar, teve um filho, que, no momento da entrevista, residia em outro bairro.

Violeta, outra criança em situação de sucesso escolar em alfabetização cuja família foi selecionada para a entrevista, vivia com a avó desde o nascimento. Como sua avó estava tomando conta de seu ponto comercial, não pedi para conhecer o espaço onde morava, mas, de onde estava, era possível perceber que era uma casa grande, espaçosa, de dois pavimentos. No andar de baixo, mora a avó, seu marido, a mãe da Violeta, seus dois irmãos e um outro neto, de 16 anos, que a avó de Violeta buscou no hospital, quando nasceu, pois seu filho mais novo tinha ido trabalhar em Portugal e a mãe da criança havia entregado o recém-nascido para adoção. Na casa de cima, mora um outro filho, que tem esposa e filhos.

Violeta e seus irmãos, assim como Lírio, Cravo e Bromélia, são filhos de pais diferentes. A esse respeito, a avó de Violeta contou que "isso dói, mas não se pode fazer nada". Sua família residia na comunidade há 28 anos, em um imóvel próprio. A renda familiar é de, aproximadamente, R$ 3.500,00. A avó de Violeta estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental, e a mãe de Violeta tem Ensino Médio completo e trabalhava com organização de festas.

Com exceção de Margarida, que vive em uma família nuclear, observei que Bromélia, Violeta, Lírio e Cravo, mesmo sob formas de organização familiar bem

[49] Esta piscina era de plástico. Quando cheguei, ela já estava cheia de água, pronta para os netos tomarem um banho quando voltassem da escola.

diferentes, também são alunos em situação de sucesso escolar em alfabetização. Há algo em comum entre essas cinco crianças e suas respectivas famílias, que é a ordem moral doméstica e as formas de autoridade familiar (LAHIRE, 1997; 2008). De acordo com os depoimentos das famílias, nenhuma dessas crianças apresentam ou apresentaram problemas de comportamento na escola; eram frequentes; respeitavam a autoridade da escola; suas famílias sempre compareciam às reuniões; parecia haver coerência entre os modos de autoridade da família com os da escola; acompanhavam as notas; asseguravam que realizassem as tarefas de casas, sempre que tinham alguma atividade; controlam a socialização dos filhos e não permitem que interajam com pessoas do bairro que consideravam ter um comportamento inadequado; há regularidades de horários para estudar, divertir e dormir; e, apesar das limitações financeiras, eram bem cuidadas, o que indica haver uma gerência eficaz do recursos.

Outro aspecto que deve ser considerado nos modos de configurações dessas cinco famílias é que, pelo menos quatro delas podem corresponder ao que o senso comum e, frequentemente, os professores de seus filhos tendem a se referir como famílias "desestruturadas", principalmente quando as crianças se encontram em situação de fracasso escolar (ROMANELLI, 2013). Nesse sentido, o caso de sucesso escolar dessas crianças indica que há outros fatores, tanto nas famílias como no interior das escolas, para explicar o fracasso escolar, como os mencionados por Patto (1999): as condições de vida das crianças das camadas populares, a inadequação da metodologia de ensino, a insensibilidade dos docentes e a ausência de conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos.

A escola, a família e a comunidade em si não determinam o desempenho escolar dos alunos. Não há um único fator ou um conjunto de fatores específicos que trazem a "fórmula" do sucesso escolar. O sucesso na alfabetização das crianças da Escola Municipal Professora Laura Fabri decorre de uma conjugação de variáveis. A escola é importante, mas a família também é.

Assim, na busca de elementos para compreender melhor os fatores que influenciam no sucesso dessas crianças no PROALFA, busquei conhecer como a Escola Municipal Professora Laura Fabri tem estabelecido relações com as famílias de seus alunos e com a comunidade. Apresento, a seguir, alguns dados dessas entrevistas.

3.5 Relação entre escola, família e comunidade

Para conhecer como a Escola Municipal Professora Laura Fabri estabelece sua relação com a família e a comunidade, além de entrevistar os profissionais que nela atuam, entrevistei cinco famílias de crianças com alto desempenho no PROALFA.

Como já mencionado, das cinco famílias de crianças entrevistadas, quatro mães possuem Ensino Médio completo. Dessas, a mãe de Lírio, Cravo e Violeta têm três filhos e as mães de Margarida e de Bromélia têm dois. Todas essas crianças são filhas de pais diferentes. Uma dessas mães, a de Margarida, não exercia nenhuma atividade profissional e criava os três filhos sozinha. A mãe de Cravo trabalhava como atendente, mas, em 2018, havia se mudado para Portugal e deixou os três filhos aos cuidados da avó. A mãe de Violeta sempre morou com os três filhos na casa da mãe, que participava diretamente da educação dos netos. Encontrei outra mãe com Ensino Médio completo, a de Margarida, porém nunca exerceu nenhuma atividade profissional e se dedicava a cuidar da família composta pelo marido, pela filha de 10 anos e pelo filho de 3 anos. Apenas a mãe de Bromélia baixa escolaridade. Ela estudou até o 3º ano, tem dois filhos, de pais diferentes, que eram criados por ela e pelo padrasto.

Embora as configurações das cinco famílias sejam diferentes e apenas uma das crianças em situação de sucesso em alfabetização conviva com o pai e com a mãe, as lógicas socializadoras de todas se aproximam às da escola no que se refere à regularidade de tempo, com horários determinados para divertir e dormir, controle do comportamento das crianças e acompanhamento do desempenho escolar (THIN, 2006) pelas avós ou pelas mães. Predomina também, entre essas famílias, a confiança na competência dos docentes. Apenas a mãe de Lírio queixou-se da professora do filho, que, segundo ela, “lê muito bem, mas tem a letra horrível”. Comparando as professoras do filho mais velho com a de Lírio, sua mãe ainda disse:

> Eu vejo diferença porque meu menino mais velho pegou professoras que cobravam mesmo. Professoras excelentes, que eram chamadas de chatas, que me chamavam e eu estava sempre lá. Elas cobravam e ele desenvolveu muito bem. Já o Lírio, como não teve esse tipo de professor, já deu essa agarrada e agora está fazendo 11 anos e eu não consigo avançar com ele na escrita (Mãe de Lírio, 2018).

Ao reclamar das professoras de Lírio, a mãe coloca em evidência os mesmos problemas relatados pela pedagoga, ao receber professoras inexperientes, e enfatiza que as outras mães e avós pensam a respeito da autoridade dos docentes. E, que ao contrário do Lírio tiveram professoras mais exigentes, como declara a mãe da Margarida: “as professoras são muito presentes, pegam bem no pé deles”.

O envolvimento dos pais no processo educativo é percebido como parte da cultura escolar nas pesquisas internacionais (BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979). Nas entrevistas realizadas com as famílias, constatei que a participação dos pais na Escola Municipal Professora Laura Fabri envolvia a frequência às reuniões e às poucas atividades abertas à comunidade, como a Festa Junina e a comemoração do Dia das Mães.

A prática de realização de dever de casa, assinalada como aspecto relevante nos estudos nacionais (REZENDE, 2013; ALVES; FRANCO, 2008), é considerada importante pelas famílias. No entanto, em nenhuma das casas, observei um ambiente organizado para esse tipo de prática. Outro fato que evidenciei é que, embora, das cinco famílias entrevistadas, duas sejam chefiadas pelas avós, quatro mães das crianças em situação de sucesso escolar, possuem o Ensino Médio e apenas uma tem baixa escolaridade e disse não ter tempo de ajudar: “Eu não ajudo não. Não tenho tempo, quando chego em casa, tenho um monte de coisa para fazer” (Mãe de Bromélia).

Como já evidenciado por Rezende (2008), há um consenso entre todas as famílias de diferentes classes sociais, que os filhos tenham dever de casa, e, no caso das crianças da Escola Municipal Professora Laura Fabri, isso não era diferente. A esse respeito, a mãe de Bromélia disse que, quando a filha era pequena, levava dever todo dia para casa e que, agora, já não trazia mais. Sobre isso, ela disse: “Eu acho que devia trazer sim, todo dia”.

A avó de Cravo, que cuidava de três netos desde que sua filha se mudou para Portugal, chegou a comparar a rotina dos netos com a do o filho de uma patroa que teve. Esse menino estudava em uma escola particular de Governador Valadares-MG e, ao acordar, assim que tomava o café, ia fazer seus deveres. Baseado em sua experiência, considerava que o dever de casa ajuda a desenvolver responsabilidades. Essa prática

comparativa da avó, mesmo sem ter as condições necessárias para auxiliar, mostra que é por meio dela que a família avalia a escola, toma conhecimento do trabalho que ela realiza e de dados que possibilitam a comparação com outras instituições (REZENDE, 2013).

Como as crianças estudam em tempo integral e a escola considerava que as famílias não dispõem de tempo para ajudar os filhos, as atividades enviadas para casa limitavam-se às leituras dos livros literários e dos cadernos de leitura. Segundo os depoimentos da pedagoga e das professoras, o que a escola pede à família é que dê atenção para o filho, que escute suas leituras, mesmo enquanto fazem o jantar, se for o caso. No entanto, mesmo sendo uma atividade que não demanda muito conhecimento dos pais, apenas atenção, a diretora afirmou que, em alguns casos, o envolvimento familiar com as atividades escolares é pequeno e relatou que algumas crianças afirmavam que suas mães falaram que lessem para outras pessoas porque estavam ocupadas.

Temos entendido que, entre os diversos dispositivos e procedimentos nas relações que se estabelecem entre escola e família, o dever de casa ocupe um lugar de destaque (REZENDE, 2013), mas notamos que uma forte tensão se estabelece nessas relações quando os pais ou responsáveis não dispõem de condições necessárias para o acompanhamento dessas atividades.

Mesmo entre as quatro mães que têm Ensino Médio, verifiquei que nenhuma delas tinha o hábito de leitura em casa. Não havia livros nas residências visitadas e elas não participavam e só tinham acesso às atividades culturais que a escola oferece. Não há oferta gratuita desses serviços e não dispunham de recursos para irem ao cinema ou ao teatro. A realidade observada sinaliza o baixo capital cultural das famílias, que tende a influenciar negativamente no desempenho escolar (CENPEC, 2011), fato que influencia no desempenho escolar, uma vez que as relações dos pais com a escrita e a leitura influenciam na aprendizagem dos filhos.

> Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em atividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cômodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas. A combinação desses ingredientes só se encontra em famílias onde o nível de antiguidade no acesso à escolarização e alfabetização é particularmente elevado (LAHIRE, 2011, p. 18).

Diante do baixo capital cultural das famílias, a escola promove algumas atividades culturais com os alunos, práticas que foram citadas pelas famílias, como: visita aos pontos turísticos da cidade[50], idas ao cinema e danças apresentadas pelas crianças. Somadas estas ações com as práticas de incentivo à leitura, a escola é o único espaço em que as crianças dessa comunidade têm acesso aos bens culturais. No bairro, não há projetos sociais e esportivos. Além da escola, algumas crianças frequentam a catequese.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri, constatei que, embora haja queixas da ausência de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, há um reconhecimento de toda a equipe escolar de que as atividades laborais e o capital cultural das famílias são os aspectos que mais limitam a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, o ponto de vista da pedagoga, que critica as falas agressivas de professores que questionam o fato de o professor ter que fazer o papel da família, é emblemático.

> No momento, eu tenho que lembrar que, na época da escravidão, o negro fez o papel do animal. A sociedade impunha, naquele tempo, algumas ações. A sociedade de hoje, em um país desigual, exige que o professor seja didático, profissional, mas também humano e acolhedor. Ele não tem que fazer certas funções da família, mas tem que fazer a função de gente para gente. E, nessa função, o professor precisa entender que essa mãe não vai poder ajudar porque a subsistência é mais forte do que a educação (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Há, por parte da pedagoga, que lidera uma equipe de profissionais, uma compreensão das mudanças de contextos e sobre o papel da escola, ao qual é dado um novo sentido. Assim, evidenciei que, por considerar as limitações das famílias, seja pelas atividades laborais ou capital cultural, há, na Escola Municipal Professora Laura Fabri, um superinvestimento de esforços para enfrentar o problema, o que pode ajudar a explicar as razões do sucesso escolar das crianças no PROALFA. Notei que há, por parte dos profissionais dessa escola, uma crença no potencial das crianças que vivem em território

[50] A visita aos pontos turísticos da cidade é um projeto que a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu em 2018, em parceria com a Empresa Valadarense de Transporte Urbano, o Conhecendo Governador Valadares. O projeto incluía a visita aos pontos turísticos da cidade e um concurso de redação. O público-alvo eram crianças do 5º ano de todas as escolas municipais do perímetro urbano. A redação que ganhou o primeiro lugar foi de uma aluna da Escola Municipal Professora Laura Fabri, uma das crianças que fizeram a avaliação do PROALFA, em 2016.

vulnerável. No caso da professora Fabiana, pautada em sua própria vivência, ela informou que:

> Eu moro aqui no bairro e vejo as condições de vida. Eu entendo que preciso fazer que consiga, pelo menos, o seu mínimo. Tem alguns que eu não vou conseguir alcançar. É periferia? É. Mas tem muita gente com capacidade. Tem muita criança aqui, que talvez a pessoa de fora olha como periferia e não tem noção do produto que a gente tem aqui, as pessoas que têm capacidade, inteligência, como qualquer outra escola, apesar de todas as dificuldades (Fabiana, professora, 2018).

Por outro lado, a professora Fabiana, que disse estar "muito cansada de lutar com algumas crianças sem a ajuda da família", relatou que, quando a mãe de um aluno não dava assistência a ele, isso tendia a sacrificar muito o professor e observou que as crianças que tinham assistência da família tendiam a avançar mais nos estudos. Porém, de acordo com ela, era raro poder contar com esse apoio. Mesmo assim, ela disse que algumas crianças conseguiam um bom desempenho somente com a ajuda da escola e que outras "parecem que olham para a vida e encontram forças para ser diferente", como era caso de um aluno cujo pai era alcóolatra:

> O pai era um bêbado, mas ele era um bom aluno. Nossa, eu olho para ele e falo: "Nossa, apesar de toda dificuldade, ele se esforça". Tem alunos que conseguem vencer sozinhos o problema, mesmo sem ajuda da família. Parece que tem gente que nasceu diferente. Ele olha para aquela tragédia toda e ele olha para a vida e diz: "A minha vida pode ser melhor que isso". É uma coisa muito subjetiva (Fabiana, professora, 2018).

O caso relatado pela professora Fabiana refere-se ao caso de pais impossibilitados de ajudarem os filhos por causa do alcoolismo. Por sua vez, a pedagoga apresentou o caso de uma mãe que atuava na Educação como monitora e não conseguia compreender as necessidades do filho.

> Eu confesso que minhas emoções afloram e eu me assustei com a *sozinheis* [*sic*] daquela criança. Só tínhamos nós preocupados em garantir o letramento, o mais próximo possível da correta. Eu me assustei porque membro da família, mais específico a mãe, trabalha com a educação, porque, como monitora, ela também é educadora (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Os profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri, diante das limitações de recursos de algumas famílias, corroboram com a perspectiva, já apresentada por Lahire (2011), de que a escola deve assumir uma responsabilidade pedagógica e política, uma vez que suas crianças só têm o tempo em que estão na escola para se apropriarem do conhecimento escolar.

A pedagoga, que trabalha há 37 anos na comunidade, destacou que os cursos de Pedagogia deveriam trabalhar mais com os professores abordagens da Sociologia para que tivessem uma melhor compreensão a respeito das famílias das classes populares. Ela ressaltou que, de um modo geral, a escola tem uma relação muito boa com a comunidade, mas que, quando se pensa em comunidade, deve-se considerar que a escola abarca diferentes grupos étnicos, culturais, socioeconômicos e diferentes famílias, o que exige que a escola tenha um amplo conhecimento das relações sociais que ela precisa estabelecer.

> Como que você que espera que uma avó que nunca foi à escola, que ela compreenda que manter os cadernos e livros inteiros, se ela nunca foi à escola, se ela não tem noção de qual verba é utilizada para isso? Então, para essa mãe, para essa avó, eu não posso ter o mesmo tratamento que tenho para a mãe que já estuda, que já trabalha, que o marido teve acesso ao Ensino Médio. Então, a escola está sempre em uma posição de melindre com a comunidade. Mas, a partir do momento em que a escola realiza um trabalho eficiente, ela melhora a base da ponte que a une à família (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Reconhecidas as especificidades das diferentes dinâmicas familiares e a importância de seu envolvimento na vida escolar dos filhos, a escola adota diferentes estratégias para mobilizar a participação. Uma delas são as reuniões e os plantões pedagógicos, porém muitos pais não podem comparecer porque as atividades são feitas no horário de funcionamento da escola, isto é, no mesmo horário em que trabalham. No caso do não comparecimento, quando há uma demanda específica, os profissionais da escola telefonam ou se dispõem a chegar mais cedo para atender a família antes do horário de trabalho. A pedagoga da escola insistia em apresentar novas alternativas de envolvimento da família, especialmente das mães, pois as reconhecia como mulheres que trabalhavam o dia todo e, quando chegavam em casa, ainda precisavam cuidar dela.

> Há orientações bem íntimas que a gente faz do tipo: enquanto você está fazendo a janta, peça a ele que leia o texto que foi trabalhado em sala de

> aula. Quando você for ao supermercado, peça a ele que construa a lista. Se for aniversário de alguém da família, peça a ele que escreva um bilhete, uma cartinha, para que você ver o que ele sabe ler e escrever. Orientamos também a não fazerem críticas destrutivas às crianças e que as incentivem a ler mais (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Este tipo de orientação dada à família reforça que a participação necessária da família, assinalada por Santo (2013), ameniza a solidão imposta às crianças das camadas populares em situação de fracasso (LAHIRE, 2008), estimula as práticas de leitura e escrita em casa, ao mostrar que, embora as condições socioeconômicas e culturais das famílias possam influenciar no desempenho escolar das crianças (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; THIN, 2006; LAHIRE, 2008), elas não determinam o sucesso ou o fracasso escolar.

Além das reuniões e dos plantões pedagógicos, os pais são convidados para irem à escola para eventos, como a Festa da Família, quando tem problema de infrequência e quando observam que a criança precisa de um acompanhamento médico.

Há, ainda, casos mais pontuais de infrequência, como situações em que os pais deixam os filhos faltarem às aulas das segundas e sextas-feiras. O compromisso com a frequência é um aspecto que a escola preza muito e, nesses casos, a pedagoga envia bilhetes para os pais, pede aos funcionários da secretaria para telefonar, agenda reuniões e, se necessário, encaminha um relatório para o juiz da Vara da Criança e da Adolescência. A pedagoga relatou que chegou a ir na casa de alunos que não estavam frequentando a escola e que, quando a situação não era resolvida, havia o corte da Bolsa Família. Acredito que, pelo fato de nenhuma das crianças em situação de sucesso escolar apresentar problemas de comportamento ou de indisciplina, as famílias desconhecem essas ações da escola, uma vez que apenas uma mãe entrevistada revelou saber que a escola atua sobre o problema, e que as demais consideram que a direção necessitaria ser rigorosa com os alunos e cobrar mais a disciplina.

As entrevistas realizadas indicam que as profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri desenvolvem várias ações com as famílias, ainda que a direção considere que é preciso avançar mais. Um exemplo disso é que a diretora percebe a necessidade de oferecer palestras com psicólogos para auxiliar na educação dos filhos, mas as condições do local são limitadas. Certa vez, como os pais trabalham durante o dia, ela convidou uma psicóloga para falar com os pais à noite. Muitos compareceram, mas

ocorreu um tiroteio no bairro e isso inviabilizou a organização de outras atividades, pois se trata uma área em que há registros de muitas ocorrências de tiroteios.

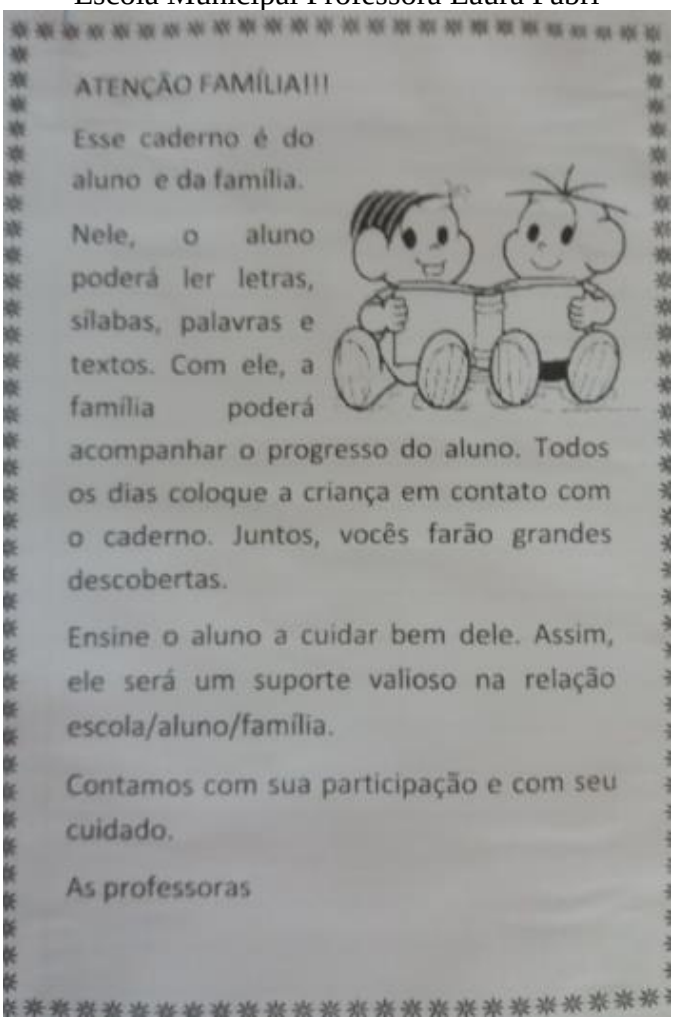
Quanto ao conhecimento dos pais na avaliação do PROALFA, a pedagoga disse que eles são envolvidos desde o início do processo. Informou também que, antes da prova, realiza reuniões e envia bilhetes para reforçar a importância da avaliação. Ela relatou que já houve situações em que os pais chegaram correndo com o filho debaixo de chuva e que até já pediram carona para vizinhos porque o filho não podia faltar à avaliação.

Até então, não havia uma cultura de divulgação dos resultados das avaliações externas, até porque a escola tinha acesso ao seu resultado, mas não comparava com o de outras escolas. A partir da tomada de conhecimento dos dados vistos nessa pesquisa, a diretora atual disse que informou em reunião e que fará um banner para fixar na frente da escola em que também incluirá o resultado do IDEB (2017), em que a escola teve média 5,9 – o melhor resultado entre as escolas do perímetro urbano no município.

Observei que, embora os pais gostem da escola em que os filhos estudam, a escolha da instituição deveu-se ao fato de estar mais próxima ao local da moradia, por considerarem um local seguro e pelo fato de os vizinhos elogiarem a instituição. Notei que não havia, por parte das famílias e dos profissionais da escola, a informação de que a Escola Municipal Professora Laura Fabri estava se destacando nas avaliações externas.

No que se referia ao envolvimento das famílias para o desenvolvimento das habilidades de leitura, aspecto essencial para que as crianças tenham bom desempenho na PROALFA, a escola investia muito nesse trabalho com as famílias. Nas entrevistas com as famílias, constatei que cadernos de leitura são enviados para as casas e que, na primeira página deles, havia uma orientação para elas.

Figura 10: Caderno de leitura da turma do 1º ano da Escola Municipal Professora Laura Fabri



ATENÇÃO FAMÍLIA!!!

Esse caderno é do aluno e da família.

Nele, o aluno poderá ler letras, sílabas, palavras e textos. Com ele, a família poderá acompanhar o progresso do aluno. Todos os dias coloque a criança em contato com o caderno. Juntos, vocês farão grandes descobertas.

Ensine o aluno a cuidar bem dele. Assim, ele será um suporte valioso na relação escola/aluno/família.

Contamos com sua participação e com seu cuidado.

As professoras

Fonte: Autora (2018)

Este caderno de leitura é um instrumento instituído na escola desde 2014, ano em que recebeu o resultado do PROALFA de 2013 e que a proficiência de aprendizagem dos alunos estava abaixo da média do município.

Como informado anteriormente, além do caderno de leitura, às vezes, as crianças costumam levar livros para ler em casa. Observei que a prática de ter o caderno de leitura e livros para os estudantes lerem em casa é uma estratégia indispensável, pois, em nenhuma das residências que visitei, vi livros e outros materiais de impressos. Constatei também que nenhum dos membros das famílias tinha o hábito da leitura.

Nesse sentido, a pedagoga me contou, em sua entrevista, sobre situações como a de crianças do 5º ano que levam livros de até 150 páginas para ler em casa. No caso de uma delas, quando chegou com o livro lido três dias depois na classe, foi perguntada, pela professora, como leu tão rápido e o estudante respondeu que não havia sido ele quem tinha

lido, mas sua irmã. Ela havia lido para toda a família e que queria levar outro exemplar grande porque, toda noite, planejava ler uma parte para eles. Quando estive na casa de Lírio, pude confirmar que ele é um desses alunos que levou livro para casa e leu com ajuda da irmã. Essa interação da família com a leitura remete-se ao que Lahire (2008) e Thin (2006) denominam de potencial das famílias dos meios populares para participarem da vida escolar dos filhos, seja de forma intencional ou não.

Neste sentido, as formas familiares de cultura escrita, apontadas por Lahire (2008), só acontecem com as crianças da Escola Municipal Professora Laura Fabri por meio da solicitação da escola. Este também foi o caso observado na família de Lírio, um dos alunos com alto desempenho no PROALFA, cuja mãe, entrevistada nesta pesquisa, relatou que o filho levou um livro para casa, que ela leu um parágrafo e ele outro, depois leu uma página e ele outra.

As práticas educativas de ensino de leitura e escrita, evidenciadas apenas na casa de Lírio durante o trabalho de campo, são consideradas, por Lahire (2011), como importantes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois fazem com que os alunos se familiarizem com essas atividades, que deixam de ser práticas exclusivamente vivenciadas no contexto escolar.

Em síntese, este capítulo trouxe uma discussão a respeito do que presenciei no campo de investigação, por meio do qual procurei mostrar como era a organização e o planejamento das práticas educativas de alfabetização da Escola Municipal Professora Laura Fabri, a estrutura física e a gestão de recursos, e a relação entre escola, família e comunidade. A seguir, nas considerações finais, coloco em evidencia os mecanismos que ajudam explicar as razões do improvável sucesso em alfabetização de uma escola situada em território vulnerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas situadas em território vulnerável enfrentam grandes problemas de ordem social, econômica e cultural. Nesses espaços, geralmente localizados distantes do centro da cidade, há menor de oferta de serviços públicos e privados, maior concentração de população com baixo nível socioeconômico e cultural, o que se reflete sobre os modos de socialização dos filhos. Além dos problemas decorrentes do contexto em que estão inseridas, nas escolas de território vulnerável, há também maior rotatividade de professores, o que dificulta a consolidação das propostas pedagógicas trabalhadas por elas nas formações continuadas.

Quando fiz o primeiro desenho dessa pesquisa, a proposta inicial era conhecer as lógicas socializadoras das famílias de território vulnerável com filhos em sucesso escolar em alfabetização. Acreditava que os casos de sucesso resultavam predominantemente da consonância entre as lógicas socializadoras das famílias e da escola. Mas, ao coletar os dados do PROALFA no período de 2014 a 2016, encontrei uma escola que, mesmo estando em território vulnerável e com as classes de alfabetização funcionando em uma escola com infraestrutura física precária, se destacava entre as demais. Percebi, então, que o problema da pesquisa era mais complexo do que eu havia suposto inicialmente e que meu desafio seria maior. Assim, minha trajetória de vida e atuação profissional me moveram em direção ao caso desta escola, que trazia características peculiares.

Em 2016, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, situada em território vulnerável, com nível socioeconômico médio e INSE absoluto de 46,28, apresentou o segundo maior percentual de alunos no nível avançado de alfabetização e foi a única que teve 0% de alunos com baixo desempenho. À frente dela, ficou apenas a Escola Municipal Santos Dumont, que tinha nível socioeconômico médio alto, com INSE absoluto de 52,23 e que está localizada na região central da cidade.

Com essas informações iniciais, algumas questões surgiram: o que essa escola faz para ter sucesso? Como ela faz?

Depois de coletar as primeiras informações sobre a escola e de estudar as diferentes correntes da Sociologia da Educação que abordam o tema, redefini o objetivo

principal da pesquisa, que foi investigar quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. O campo da pesquisa foi a cidade de Governador Valadares-MG.

Para desenvolver o tema e atingir o objetivo central, no primeiro capítulo, descrevi abordagens do campo da Sociologia da Educação sobre as desigualdades sociais e educacionais do Brasil, as características dos professores e do sistema de gestão das escolas eficazes, os modos pelos quais o processo de socialização atua sobre os indivíduos e gera comportamentos diferentes em um mesmo contexto social ou familiar, e a influência que a relação entre família, escola e comunidade pode ter na aprendizagem escolar dos alunos que estudam em território vulnerável.

A literatura na área trazida na pesquisa demonstra que há acentuada desigualdade social e educacional nas escolas brasileiras e que os aspectos socioeconômicos interferem na aprendizagem dos alunos, mas que tais fatores não são determinantes. Do mesmo modo, estudos internacionais e nacionais sobre eficácia escolar revelam que, apesar dos aspectos socioeconômicos e culturais das famílias exercerem forte influência nos resultados da aprendizagem, a escola em que o aluno estuda também faz diferença em seu desempenho escolar. Constatei também, pela literatura consultada, que os modos de socialização da escola, ao se orientar pelas lógicas socializadoras das classes dominantes, geram contradições que diminuem as possibilidades de sucesso de crianças oriundas das classes populares. Dessa forma, a relação que se estabelece entre escola, família e comunidade em território vulnerável tem grande influência nas situações de fracasso e sucesso escolar.

No segundo capítulo, situei a pesquisa no campo investigado ao trazer a descrição do território, da infraestrutura e da história da escola. Nesse capítulo, também descrevi o percurso traçado para o desenvolvimento da pesquisa. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi um estudo de caso desenvolvido por meio de análise documental, de entrevistas semiestruturadas e da observação metódica e orientada das aulas e da rotina da escola. As entrevistas foram feitas com a pedagoga, com as professoras alfabetizadoras, com a diretora da escola, e com as famílias de alunos que alcançaram bons resultados no PROALFA.

Inicialmente, para chegar à escola pesquisada, foi realizada a tabulação dos resultados do PROALFA correspondentes ao período de 2014 a 2016, das 19 escolas que

atendiam às crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no perímetro urbano da cidade de Governador Valadares-MG. A partir dessa análise, identifiquei que a Escola Municipal Professora Laura Fabri apresentou maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização. Diante da realidade observada, a Escola Municipal Professora Laura Fabri passou a ser analisada a partir dos seus resultados para buscar compreender os fatores associados ao seu improvável desempenho positivo no PROALFA. Tais resultados tornaram a Escola Municipal Professora Laura Fabri diferenciada, conforme o conceito de escola eficaz trazido pela literatura utilizada nesta dissertação (BROOKE, 2008), que indica que algumas escolas, considerando o NSE dos alunos e as condições estruturais, são melhores que as outras.

No terceiro capítulo, apresento os resultados da pesquisa a partir de três categorias de análise, que giram em torno dos objetivos geral e específicos: organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização; estrutura física e gestão de recursos; relação entre escola, família e comunidade.

Na primeira delas, organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização, a pesquisa revelou que os procedimentos metodológicos adotados pelos profissionais da Escola Municipal Professora Laura Fabri para alfabetizar, além de combinarem métodos sintéticos e analíticos (indispensáveis para o desenvolvimento da faceta linguística) são fortemente orientados para a capacidade de compreender textos (faceta interativa) e para as práticas de uso social tanto da leitura, quanto da escrita (faceta sociocultural).

A pesquisa mostrou também que a gestão atual da Escola Municipal Professora Laura Fabri não difere do que a literatura sobre escolas eficazes já tem evidenciado (ALVES; FRANCO, 2008; BROOKOVER; SCHWEITZER; SCHNEIDER; BEADY; FLOOD; WISENBAKER, 1978; MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB, 1988; RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979). Ao adotar um estilo de liderança democrática, a escola tem procurado adquirir os recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades. Embora não tenha sido possível entrevistar a diretora que atuou na instituição no período de 2014 a 2016, conheci seu trabalho quando atuei como assessora da escola e ela é citada, na entrevista concedida por uma avó, como uma firme liderança.

Um importante achado da pesquisa foi em relação ao planejamento das atividades de alfabetização. Percebi que os profissionais ficam em vantagem quando são

coordenados por uma pedagoga que tem domínio do processo pedagógico, especialmente diante de professores recém-formados, que precisam de orientação e monitoramento direto das suas práticas. A firme liderança da pedagoga, com sólido conhecimento teórico e prático do processo de alfabetização, vem, ao longo dos 10 anos em que atua na escola, amenizando os impactos negativos produzidos na aprendizagem dos alunos pelas lacunas na formação inicial dos professores e pela rotatividade dos profissionais, característica de escolas localizadas em espaços vulneráveis.

No que diz respeito à categoria de análise sobre estrutura física e gestão de recursos, constatei que, no período investigado, as condições materiais da escola eram escassas, e que, mesmo sofrendo mudanças importantes ao longo dos anos, a escola ainda não tinha uma estrutura compatível com suas necessidades.

Em 2014 e 2015, as classes de alfabetização funcionaram no anexo da escola em situações precárias, e, em 2016, mudaram para a sede. Até então, as turmas funcionavam em três “barracões”. Para fazer as refeições, as crianças que estudavam em tempo integral tinham que atravessar a rua para ir a um outro anexo da escola. Os estudos e as refeições das professoras eram feitos em uma pequena cozinha improvisada, e as salas de aula não ofereciam conforto e espaço necessários para as crianças se movimentarem com maior desenvoltura. Além disso, como demonstram as fotos apresentadas no capítulo 2, o espaço externo, restrito e sem atrativos não possibilitava o desenvolvimento de atividades ao ar livre.

Na terceira categoria, relação entre escola, família e comunidade, analisei a relação que a escola investigada estabelecia com a família e a comunidade. Predominam, entre as crianças com sucesso em alfabetização, famílias com modos de configuração diferentes. Nas famílias entrevistadas, os filhos eram de pais diferentes e muitos eram criados sem a presença deles. Em apenas uma das cinco famílias entrevistadas, as crianças conviviam com o pai e a mãe. Quatro das cinco mães entrevistadas tinham concluído o Ensino Médio, mas não o hábito de ler em casa e não participavam de atividades culturais. Além disso, não constatei forte envolvimento familiar com as questões relacionadas à escola ou mesmo a existência de práticas educativas que revelassem um planejamento em longo prazo para a escolarização.

Havia um reconhecimento, por parte da escola, de que existiam famílias que desenvolviam poucas práticas de leitura e se envolviam menos do que o esperado com as atividades escolares, contudo, isso decorria do baixo capital cultural e das atividades

laborais desses grupos. Assim, a escola se reconhecia como força, isto é, como a única chance de ascensão social da maioria das crianças no entorno e se empenhava em buscar estratégias que garantissem a aprendizagem dos alunos.

Quando considerados os fatores externos, o sucesso escolar se configura na capacidade de a escola produzir resultados acima do esperado (TORRECILLA, 2003). Assim, o improvável sucesso de escolas, como no caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, que alcançou desempenho superior em alfabetização no PROALFA, quando comparada às escolas que não estão situadas em território vulnerável, indica que, embora a vulnerabilidade do território exerça influência sobre as oportunidades educativas oferecidas pela escola, ela não o determina.

Diante de tais constatações, posso afirmar que a pesquisa revelou cinco mecanismos que ajudam a explicar improvável sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização:

- A atuação dos profissionais na escola, sob a coordenação da pedagoga, que ameniza o impacto da vulnerabilidade do território e da infraestrutura precária;
- A formação continuada desenvolvida pela pedagoga na escola, que atua como uma forte estratégia em relação à rotatividade de professores;
- A experiência de algumas professoras nas classes de alfabetização e sua atuação no último ano do ciclo de alfabetização;
- A alfabetização por meio de distintos métodos e sua adequação aos diferentes estilos de professores e aprendizagens dos alunos;
- As estratégias de intervenção pedagógica que envolvem o trabalho com as crianças e as famílias.

O caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri demonstra que a escola faz a diferença na aprendizagem. Embora as famílias não tenham forte envolvimento com as ações escolares e a infraestrutura e os equipamentos da escola sejam precários, eles influenciam, mas não determinam os resultados. A organização e a força de trabalho tiveram maior efeito que os aspectos sociais, econômicos e culturais do contexto social em que está inserida e das suas limitadas condições de trabalho.

A longa experiência profissional da pedagoga em classes de alfabetização, sua dedicação na coordenação dos trabalhos, seu compromisso com a formação continuada dos professores e seu embasamento teórico são diferenciais citados nas entrevistas realizadas com as professoras e com a diretora, que contribuem positivamente para a aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Professora Laura Fabri.

Diante da constatação do impacto da atuação da pedagoga na coordenação de práticas de alfabetização coletivas de sucesso e dos desafios enfrentados pela escola com relação à formação dos professores alfabetizadores, percebo a importância de realizar estudos sobre a formação inicial e continuada desses profissionais. Tal investigação possibilitará avançar nas políticas de alfabetização que contribuam com a aprendizagem das crianças, sobretudo das camadas populares.

Outro aspecto importante que se evidencia na Escola Municipal Professora Laura Fabri é o otimismo e a crença de que a educação pode mudar a vida dos estudantes. As entrevistas revelaram que a escola procura alimentar esse sonho nas famílias, ao mostrar as possibilidades de avanço na escolarização que se tem hoje. Esse é um aspecto essencial para as crianças que vivem em um contexto em que nenhum membro da família teve acesso ao Ensino Superior. Assim, a escola atua diferentemente da maioria, confirmando a afirmativa de Lahire (2011) de que, quando as expectativas se estabilizam em uma situação de descrença, as desigualdades se perpetuam.

Nos limites da pesquisa realizada, foi possível conhecer alguns fatores que ajudam a compreender as razões do sucesso em alfabetização da Escola Municipal Professora Laura Fabri, alguns deles já citados em estudos internacionais e nacionais. No entanto, há novas preocupações com o futuro, no âmbito nacional, e que podem influenciar as práticas educativas das escolas.

Em matéria escrita por Paulo Saldaña, publicada na *Folha de S. de Paulo*, no dia 2 de janeiro de 2019, observo que, no momento em que o país ganha uma secretaria específica para a alfabetização, em janeiro de 2019, o que poderia ser um marco para o avanço das políticas de enfrentamento do fracasso de ensino da leitura e da escrita, indicada nas provas externas, as propostas iniciais do novo secretário, Carlos Francisco de Paula Nadalim, são preocupantes.

Nadalim, proprietário de uma pequena escola em Londrina-PR, com 47 crianças na pré-escola e 97 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, é crítico das propostas de Paulo Freire e de Magda Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), uma referência nacional de pesquisas na área de alfabetização. O novo secretário de Alfabetização, graduado em Direito, adepto ao método fônico, tem, como estratégia para a superação do fracasso em alfabetização no país, a implantação de uma metodologia desenvolvida em sua escola, que conta com um grupo seleto de alunos, oriundos da classe média.

Ao defender a volta ao método fônico, aplicado no Brasil entre 1964 e 1967, Nadalim desconsidera importantes pesquisas que indicam a trajetória do fracasso em alfabetização das crianças brasileiras, antes denunciadas nas avaliações internas das escolas, que resultavam no alto índice de reprovação no primeiro ano de escolarização. Para Soares (2018), como já citado nessa pesquisa, o método é uma importante questão que envolve o processo de alfabetização, mas não é a única. Há outros fatores que condicionam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e que precisam ser considerados. Entre eles, se destacam aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos.

Diante do preocupante cenário da educação brasileira atual, esta pesquisa vem reafirmar e ressaltar o que a literatura nacional e internacional na área da Educação tem trazido, de que são urgentes o avanço e a aplicação das pesquisas no campo da Sociologia da Educação e da Alfabetização que considerem, sobretudo, as diferenças e as desigualdades, e que reconheçam as características dos indivíduos de territórios com vulnerabilidade social.

Com a realização desta pesquisa, espero ter contribuído para o avanço dos estudos sobre o potencial das escolas, por meio da atuação dos profissionais que nela trabalham, em produzirem efeito na aprendizagem dos alunos, em território vulnerável. A partir das lacunas deixadas nesse trabalho, sugiro pesquisas futuras sobre as implicações da experiência do pedagogo e dos professores na alfabetização de crianças das camadas populares, além da realização de estudos de caso comparativos entre as práticas desenvolvidas em escolas de sucesso na alfabetização e em outras também localizadas em territórios vulneráveis. A pesquisa também abre questionamentos sobre a ação coletiva para se pensar a autonomia dos professores e a avaliação da matriz de referência do PROALFA, para procurar identificar pontos de adequação ou inadequação à realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:* desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. 92 p.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 1, p. 121-139, 2011.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação desempeno e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 22, n. 69, p. 361-384, abr./jun. 2017.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *Entrevista na pesquisa em Educação.* Brasília: Liber, 2010. 96 p.

ALVES, Julio Cesar. *Dimensões subjetivas de mães adolescentes em situação de vulnerabilidade social.* 2013. 170 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Cresco. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (eds.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, p. 49-81, 2016.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDZAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais:* pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998. 203 p.

ARRETCHE, Marta. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. *Trajetórias das desigualdades*: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015, p. 193-222.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; PADILHA, Frederica; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; ALVES, Luciana; RIBEIRO Vanda. A escola em contextos de vulnerabilidade social. *Salto para o Futuro*, Ano XXIII, Boletim 22, nov. 2013. 32 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; PADILHA, Frederica; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; ALVES, Luciana; RIBEIRO Vanda. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 146, p. 16-26, mai./ago. 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, escola, território vulnerável.* São Paulo: Cenpec, 2013. 236 p.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho:* uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Arvmentvm, 2009. 272 p.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção:* crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. 549 p.

BOURDIEU, Pierre (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação.* 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre (1980). Capital social - notas provisórias. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação.* 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 73-78.

BOURDIEU, Pierre (1974). Futuro de classe e causalidade do provável. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação.* 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1977). *A reprodução para uma teoria do sistema de ensino.* Tradução de Reynaldo Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 237 p.

BOWLES, Samuel; GINTES, Herbert (1976). A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 93-107, 1990.

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, Francisco José. *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

BROOKOVER, Wilbur B.; SCHWEITZER, John H.; SCHNEIDER, Jeffrey M.; BEADY, Charles H.; FLOOD, Patricia K.; WISENBAKER, Joseph M. Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1978. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José. *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008,

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo: CENPEC, 2011. 33 p. (Pesquisa)

CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL DA EDUCAÇÃO (INGLATERRA). O lar, a escola e a vizinhança. Capítulo 3 (parágrafos 76 a 101) do Relatório de Plowdem. Children and their primary schools. London: HMSO, 1967. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES,

Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 67-73.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *Geographia*, Niterói, UFF, ano I, n. 2, p. 7-26, 1999.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 26-49.

COSTA, Lívia Fialho da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In:* NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.) *Educação e contemporaneidade:* pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 356-371.

CURY, Carlos. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos. Brasil: que educação para que país? *In:* SANTOS, Hercules; PACHECO, Menezes (orgs.). *Brasil:* que educação para que país. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. 142 p.

DUBET, François. *Sociologia da experiência.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 254 p.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, v. 14, n. 29, p. 22-70, abr. 2012.

ERNICA, Maurício BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e vizinhança vulnerável. *Caderno de pesquisa*, v. 42, n. 346, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1992]. 135 p.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro. *Práticas socializadoras da Igreja Sara Nossa Terra:* afinidades eletivas entre neopentecostalismo e sociedade. 2016. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana (1986). *Psicogênese da língua escrita.* Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Original de 1979, Los sistemas de escrita em el desarollo del niño). 304 p.

FUNDAÇÃO LEMANN (2012). Disponível em: QEdu.org.br (Acesso em: 15 jan. 2017)

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos:* a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 335 p.

GRAY, John. Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 252-260.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais:* uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 146 p.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores educacionais 2016.* Brasília: INEP, 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA 2015*. Brasília: INEP, 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores educacionais 2013*. Brasília: INEP, 2013.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015.

LAHIRE, Bernard. O singular plural. *Cadernos do Sociofilo*. Quarto Caderno, Rio de Janeiro, IESP-UERJ, p. 16-26, 2013.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. XXI, p. 1-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares:* as razões do improvável. Porto Alegre: Ática, 2008. 367 p.

LEE, Valerie. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 273-296.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Tomas. Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 74-89.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Tomas. Insumos escolares, processos e recursos. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 112-141.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2005. 304 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 148 p.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Boletim pedagógico*. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2015. 52 p.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Boletim pedagógico*. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2016. 46 p.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa:* iniciação. Brasília: Liber Livro, 2006. 124 p.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 153-162.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado? *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 187-215.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. 2011. 265 p. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NUTTALL, Desmond; GOLDSTEIN, Harvey; PROSSER, Robert; RASBASH, Jon. Differential school effectiveness. International Journal of Educational Research, v. 13, 1989. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PACHECO, Silvana Marques. Sonhos e concretudes em territórios de vulnerabilidade social latente: altruísmo na gestão escolar. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 299-316, jun. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999. 464 p.

PERONA, Nélida B.; ROCCHI, Graciela I. Vulnerabilidad y exclusión social: una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairós*, año 5, n. 8, n.p., 2º semestre 2001.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; FJP, Fundação João Pinheiro; IPEA, Instituto de Economia Aplicada. *Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil*. Rio de Janeiro, set. 2013. (Software)

PONTES, Luís Antônio Fajardo; SOARES, Tufi Machado. As metas escolares do IDEB: uma proposta alternativa de cálculo. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016

REZENDE, Tânia Freitas. Pela janela do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir

(orgs.). *Família & Escola:* novas perspectivas de análise. Petropolis, RJ: Vozes, 2013, p. 199-219.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 297-338.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais:* leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre famílias e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família & Escola:* novas perspectivas de análise. Petropolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-60.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Resultados escolares: Frequencia, comportamento e desempenho dos alunos. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 163-186.

SALDAÑA, Paulo. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jan. 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão popular, 2007. 177 p.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira. Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. *In:* 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. *Anais [...]*. Goiânia-GO, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15 n. 28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e cultura:* ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, 2012. 168 p.

SILVA, Maria Luiza Canedo Queiroz. Famílias e escola: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea. *In:* 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. *Anais [...]*. Natal-RN, 2 a 5 de outubro de 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização:* a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018. 377 p.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escolas: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 466-481.

WILLMS, J. Douglas. A estimação do efeito escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 261-272.

WORLD BANK. *World Development Indicators 2015*. Washington D.C., 2015.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

APÊNDICE 1: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Solicito ao Sr. José Geraldo Lemos Prata, secretário municipal de Educação de Governador Valadares-MG, autorização para que seja realizada, nas escolas nas quais o Sr. é responsável, a pesquisa sobre *Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em Governador Valadares-MG*, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Maria Perpétuo, que pretende investigar quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. A pesquisa será realizada por meio do acesso aos dados do PROALFA, do SISLAME, de entrevistas semiestruturadas com a diretora, a pedagoga e professoras que atuam nas classes de alfabetização e com famílias dos alunos da escola de território vulnerável com maior melhor desempenho em alfabetização no período de 2014 a 2016. A adesão do município e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa é voluntária e só será realizada mediante o prévio consentimento de cada participante. A análise dos resultados de alfabetização da rede resultará em uma mostra de dados em que será possível identificar os resultados de todas as escolas municipais de Governador Valadares-MG. As entrevistas serão gravadas apenas em áudio, se assim os participantes autorizarem. No caso das famílias, além das entrevistas que serão realizadas no local em que residem, serão observados os espaços e as disposições gerais do ambiente, em horários e dias previamente acordados. Os dados das entrevistas serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro na UFOP, no gabinete da professora orientadora, por um período de cinco anos e após esse período serão incinerados. A participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou em desconforto direto, pois os resultados das escolas indicados pela avaliação do PROALFA são de domínio público e serão tomados os devidos cuidados, durante a entrevista, na observação, na análise de espaços e nos registros, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. As entrevistas com cada participante terão, aproximadamente, uma hora e meia de duração e serão realizadas em espaços e horários previamente acordados por ambas as partes, com roteiro de perguntas semiestruturadas. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se o Sr. autorizar a realização da pesquisa, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática do efeito escola. Se, depois de consentir, o Sr. decidir que a pesquisa deve ser interrompida, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O Sr. e a prefeitura de Governador Valadares-MG não terão nenhuma despesa com a pesquisa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Os resultados também serão informados nas escolas, porém a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, o Sr. poderá

entrar em contato com aa pesquisadora no endereço: Rua do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000, telefone (31)35579407, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFOP, no Campus Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, telefone (31)35591368.

Consentimento pós-informação

Eu José Geraldo Lemos Prata, secretário municipal de Educação de Governador Valadares-MG, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque precisa do acesso aos dados dos SISLAME e da necessidade da participação dos funcionários das escolas e das famílias dos alunos na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo que a pesquisa seja realizada, sabendo que eu, a prefeitura de Governador Valadares-MG e todos os participantes da pesquisa não ganharão nada e que poderão deixar a pesquisa quando quiserem. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

José Geraldo Lemos Prata
Secretário Municipal de Educação

Sandra Maria Perpétuo
Pesquisadora responsável

Data: ___/___/_____

APÊNDICE 2: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIRETORA DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRETORA DA ESCOLA

Convidamos a Sr.ª Diretora_____ a autorizar que seja realizada, na escola pela qual a Sr.ª é responsável, a pesquisa *Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG*, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Maria Perpétuo, que pretende investigar quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. A participação da escola pela qual a senhora responde é voluntária e se dará por meio de participação em análise dos registros de matrícula, observação dos alunos em sala de aula, análise dos materiais e registros escolares dos alunos, entrevista semiestruturada com pai/mãe ou responsável (no local em que residem), com professoras e a pedagoga, com assentimento de todos os envolvidos. As entrevistas serão gravadas apenas em áudio, se assim os participantes autorizarem. No caso das famílias, além das entrevistas que serão realizadas no local em que residem, serão observados os espaços e as disposições gerais do ambiente, em horários e dias previamente acordados. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro na UFOP, no gabinete da professora orientadora, por um período de cinco anos e, depois disso, serão incinerados. A participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou em desconforto direto, pois serão tomados os devidos cuidados durante a entrevista, a observação e a análise de espaços e registros, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. As entrevistas com cada participante terão, aproximadamente, uma hora e meia de duração e serão realizadas em espaços e horários previamente acordados por ambas as partes, com roteiro de perguntas semiestruturadas. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se a Sr.ª aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática efeito escola. Se, depois de consentir sua participação, a Sr.ª desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. A Sr.ª não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, a Sr.ª poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000, telefone (31)35579407, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFOP, no Campus Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, (31)35591368.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da participação da escola pela qual respondo na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo que a escola participe do estudo, sabendo que a instituição, eu e todos os participantes da pesquisa não ganharão nada e que poderão deixar a pesquisa quando quiserem. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Diretora

Sandra Maria Perpétuo
Pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PEDAGOGA E DAS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PEDAGOGA E PROFESSORAS

Convidamos a Sr.ª _____ a participar da pesquisa *Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em Governador Valadares-MG*, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Maria Perpétuo, que pretende investigar quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista semiestruturada, que será gravada apenas em áudio, se assim a Sr.ª autorizar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável pela pesquisa em local seguro na UFOP, no gabinete da professora orientadora, por um período de cinco anos e, depois disso, serão incinerados. A participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou desconforto direto, pois serão tomados os devidos cuidados, durante a entrevista, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. A entrevista terá, aproximadamente, uma hora e meia de duração e será realizada em espaço e horário previamente acordado por ambas as partes, com roteiro de perguntas semiestruturadas. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática das práticas familiares de Educação. Se, depois de consentir sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sr.ª não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, a Sr.ª poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000, telefone (31)35579407, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFOP, no Campus Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, telefone (31) 35591368.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque precisa da minha participação na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo em participar do estudo, sabendo que não ganharei nada e que poderei deixar a pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Sandra Maria Perpétuo
Pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE 4: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
FAMÍLIAS

Convidamos o(a) Sr.(ª) _____ a participar da pesquisa *Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG*, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Maria Perpétuo, a que pretende investigar quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista semiestruturada, que será gravada apenas em áudio, se assim o(a) Sr.(ª) autorizar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa, em local seguro na UFOP, no gabinete da professora orientadora, por um período de cinco anos e, depois disso, serão incinerados. A participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou desconforto direto, pois serão tomados os devidos cuidados, durante a entrevista, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. A entrevista terá, aproximadamente, uma hora e meia de duração e será realizada em espaço e horário previamente acordado por ambas as partes, com roteiro de perguntas semiestruturadas. Durante a entrevista, também serão observadas a organização da dinâmica familiar e dos espaços. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática das práticas familiares de Educação. Se, depois de consentir sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr.(ª) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, o(a) Sr.(ª) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000, telefone (31)35579407, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFOP, no Campus Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, telefone (31)35591368.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha participação na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo em participar do estudo, sabendo que não ganharei nada e que poderei deixar da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Sandra Maria Perpétuo
Pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

Entrevistada: _____

Idade: _____Cor: _____Gênero: _____

Titulação acadêmica: _____

Tempo de exercício na profissão: _____

Tempo de exercício do cargo na escola: _____

Seguimentos e quantidade de turmas sob sua direção de 2014 a 2016: _____

Quantidade de professores sob sua direção: _____

Quantidade de alunos sob sua direção: _____

Jornada de trabalho: _____

Eixo 1: Estrutura física e gestão de recursos

1 Você considera que a estrutura física contribuiu para que a escola tivesse um bom desempenho no PROALFA nos últimos anos?

2 Os recursos financeiros que recebe para fazer a gestão da escola são suficientes para atender às necessidades da escola?

3 Como é o processo de decisão para o investimento dos recursos financeiros da escola?

Eixo 2: Gestão dos processos educativos

4 Em 2016, a Escola Municipal Professora Laura Fabri, entre as escolas situadas em território vulnerável, teve o melhor desempenho em Alfabetização no PROALFA. A que você atribui esse bom desempenho da escola?

5 O que você considera ser importante que um diretor conheça para fazer a gestão de uma escola que atende a classes de alfabetização?

6 Me conte um pouco como foi seu aprendizado quando você assumiu a direção: você teve que adquirir tais conhecimentos? Quem te ajudou nesse processo?
7 Os (As) professores(as) recebem algum tipo de orientação para desenvolvimento das atividades e intervenções com as crianças? Como é feita essa orientação?

Eixo 3: Organização e planejamento do trabalho escolar

8 Como você faz a escolha dos profissionais que atuam nas classes de alfabetização (pedagogo e professoras)? Mudaria algo nesse processo? Se sim, o quê?
9 Em que você acha que o trabalho que você está fazendo na gestão possa estar contribuindo para que a escola continue avançando nos resultadas do PROALFA?
10 A escola tem desenvolvido programas e/ou planos de trabalhos específicos para o avanço das aprendizagens dos alunos em alfabetização? Se sim, quais?

Eixo 4: Relação entre escola, família e comunidade

11 Tem problemas com relação à frequência das crianças nas classes de alfabetização? Se sim, é feito algum tipo de ação para enfrentamento do problema?
12 Considera que a família pode contribuir com a aprendizagem dos alunos nos três primeiros anos do processo de escolarização? De que forma? Por meio de quais ações?
13 Como a escola tem se mobilizado para trazer os pais para participarem mais da escola e se envolverem com a educação dos filhos?
14 Em sua opinião, a escola pode desenvolver outras ações para aproximar os pais da escola?
15 A família foi informada sobre os resultados dos filhos na avaliação do PROALFA? Se sim, como foi feita esta informação?

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

UFOP	**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA**

Entrevistada: _____

Idade: _____ Cor: _____ Gênero: _____

Titulação acadêmica: _____

Tempo de exercício na profissão: _____

Tempo de exercício do cargo na escola: _____

Seguimentos e quantidade de turmas que coordena: _____

Quantidade de professores que coordena: _____

Quantidade de alunos sob sua coordenação: _____

Jornada de trabalho: _____

Eixo 1: Experiência profissional em classes de alfabetização

1 Me conte um pouco sobre sua formação e atuação profissional antes de iniciar seu trabalho nessa escola.

2 (Se atuou como professora em classes de alfabetização). Essa atuação como alfabetizadora foi por quanto tempo?

3 Considera que esta experiência exerceu influência na forma como coordena o trabalho dos professores alfabetizadores? Quais?

4 Durante o tempo como pedagoga em classes de alfabetização, que estudos e buscas foram essenciais para a orientação das práticas docente?

5 Durante a sua trajetória profissional como pedagoga, especificamente em classes de alfabetização, quais os maiores desafios que você enfrentou?

6 Quais conhecimentos você considera essenciais para que um pedagogo possa fazer um bom trabalho com as classes de alfabetização?

Eixo 2: Organização, planejamento das práticas educativas em alfabetização

7 Em sua jornada de trabalho, há um tempo destinado para sua formação, estudo individual e planejamento das ações?
8 Você faz algum trabalho de formação e acompanhamento do trabalho dos professores? Se faz, me conte um pouco como é esse trabalho?
9 Você adota um método de alfabetização específico no seu trabalho com os professores das salas de alfabetização? Me conte um pouco como é esse trabalho (perguntar se consulta livros e documentos).
10 Observei que, em todas as salas, existem cartazes com as combinações de sílabas e que as crianças têm tabelas de sílabas. Você sabe como os professores usam esse material?
11 Especificamente no que diz respeito à leitura, você tem algum trabalho com os professores? Se sim, me conte como é esse trabalho?
12 Há planos integrados, com ações desenvolvidas em todas as turmas, sob sua coordenação?
13 Como é feito o acompanhamento das aprendizagens dos alunos?
14 Quando uma criança apresenta dificuldades no processo de alfabetização, a escola realiza alguma ação? Se realiza, como é o processo de decisão de quais ações são tomadas e o acompanhamento delas? (Verificar quem decide.)
15 Considera que o trabalho que você realiza com as classes de alfabetização tem contribuído para os resultados positivos na alfabetização dos alunos? Como?
16 Ao final do Ciclo de Alfabetização, os alunos fazem a avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Em análise do período de 2014 a 2016, sua escola avançou progressivamente e alcançou o melhor desempenho em 2016, em território vulnerável. Na sua opinião, quais foram os fatores que mais contribuíram para esses resultados?
17 As provas do PROALFA são aplicadas anualmente. Você teve acesso aos resultados? Se sim, como teve acesso e o que realizou a partir do acesso aos resultados?

Eixo 3: Sobre a equipe de profissionais que coordena

18 Os professores que atuam nas classes de alfabetização possuem formação específica para a função? Considera este aspecto relevante para o alcance dos resultados?

19 Como é feito o processo de seleção dos professores que atuam nas classes de alfabetização? Mudaria algo nesse processo? Se sim, o quê?

20 Considera que os professores alfabetizadores possuem as competências técnicas necessárias para alfabetizar?

21 Quando um professor apresenta dificuldades em conduzir as práticas de alfabetização, que providências são tomadas por você?

22 Você considera que há algo de diferente na atuação dos professores desta escola que possa ter influenciado positivamente nos resultados do PROALFA no período de 2014 a 2016?

23 Constatei, durante as observações, que, dos docentes que atuaram no período de 2014 a 2016, apenas três permaneceram na escola. Você considera que a rotatividade dos professores interfere no trabalho que realiza?

24 Que encaminhamentos você faz quando recebe um novo professor na instituição?

25 Os professores das classes de alfabetização conseguem manter a disciplina necessária para desenvolver a aprendizagem no processo de alfabetização?

Eixo 4: Relação entre família e escola

26 Sabemos que a relação entre a família e a escola é muito importante para o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos. Me conte como, ao longo do tempo, a escola tem se relacionado com as famílias dos alunos.

27 Em quais situações os pais são convidados a virem à escola?

28 Os pais comparecem à escola e ou quando são convocados? Nos casos em que os pais não comparecem à escola, que medidas são tomadas por vocês?

29 No tempo em que está coordenação nas classes de alfabetização, tem enfrentado problemas com a frequência dos alunos? Caso tenha, que ações tem desenvolvido frente ao problema?

30 Você solicita o apoio da família para a superação de dificuldades de aprendizagens no processo de alfabetização? Se sim, que tipo de apoio busca da família?

31 Vocês desenvolvem ou já desenvolveram algum trabalho específico com as famílias para estimular a leitura e a escrita? Se sim, me conte sobre esse trabalho (principalmente, entre 2014 e 2016).

32 A família é informada sobre os resultados dos filhos na avaliação do PROALFA? Se sim, como é feita esta informação?

33 Na sua opinião, como a família de camadas populares pode contribuir para o processo de alfabetização?

Eixo 5: Estrutura física e gestão de recursos

34 No período de 2014 a 2016, em que a escola alcançou melhores resultados no PROAFA, as classes de alfabetização funcionavam no anexo. Considera que o espaço físico interferia no desenvolvimento das aprendizagens?
35 Atualmente, as classes de alfabetização da escola funcionam na sede da escola. Acredita que essa mudança de espaço irá influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos?
36 No período de 2014 a 2016, você contava com todos os recursos necessários para desenvolvimento do seu trabalho com os professores? Se não, como enfrentava a situação?
37 Atualmente, você dispõe de todos os recursos necessários para realização das suas atividades profissionais?
38 Na sua opinião, o que o município pode fazer para melhorar as condições de trabalho nas escolas de bairros mais vulneráveis e que possibilite a melhoria dos índices nas avaliações externas, como o PROALFA e outras?
39 O que você recomendaria a um pedagogo que está iniciando a prática profissional na coordenação das classes de alfabetização?
40 Há algo que você gostaria de fazer e que ainda não pode no trabalho como pedagoga?

APÊNDICE 7: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UFOP	**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Entrevistada: _____

Idade: _____ Cor: _____ Gênero: _____

Titulação acadêmica: _____

Tempo de exercício na profissão docente: _____

Ano/Ciclo em que está atuando como regente: _____

Tempo de regência nesta turma: _____

Disciplinas que ministra: _____

Jornada de trabalho: _____

Horas de regência, estudo (coletivo e individual), planejamento e conveniência pedagógica: _____

Eixo 1: Experiência docente em classes de Alfabetização

1 Por quanto tempo trabalha nesta escola?

2 Por que escolheu trabalhar nesta escola?

3 O que fez você continuar trabalhando nesta escola?

4 Há quantos anos você atua como professora em classes de alfabetização?

5 Desde que ano você é professora das classes de alfabetização na Escola Municipal Professora Laura Fabri?

6 Você considera que a experiência docente nas classes de alfabetização influenciou no modo como você alfabetiza hoje?

7 Quais foram os principais agentes internos e externos à escola (pessoas, situações, vivências, experiências profissionais etc.) que influenciaram no modo como você alfabetiza?

8 Durante o tempo em que atua como professora nas classes de alfabetização da Escola Municipal Professora Laura Fabri, atuou no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, ou costuma trabalhar especificamente em um ano do Ciclo de Alfabetização?

Eixo 2: Recursos e procedimentos metodológicos utilizados para alfabetizar

9 Como você alfabetiza as crianças?
10 Você tem definido um método específico para alfabetizar?
11 Você se orienta por alguma(s) teoria(s) ou estudo(s) para definir o modo como alfabetiza as crianças?
12 Que recursos você utiliza para alfabetizar?
13 No caso específico da leitura, como você ensina as crianças a lerem?
14 Você recebeu algum tipo de orientação específica para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos seus alunos?
15 Você recebe apoio da coordenação pedagógica e da gestão da escola para fazer seu trabalho de alfabetizadora? Que tipo de apoio e em que momentos?

Eixo 3: A gestão da classe e das aprendizagens

16 Há um currículo pré-definido que orienta as práticas de planejamento em alfabetização?
17 Ao planejar suas aulas, como você define o que é ensinado e como é ensinado às crianças no processo de alfabetização?
18 Que documentos e materiais são consultados para o planejamento das atividades?
19 Como é a disciplina dos alunos?
20 Que estratégias você utiliza para manter a disciplina dos seus alunos?
21 Há diferença no comportamento dos alunos com maiores notas e daqueles com menores notas?
22 Como é feito o processo de avaliação das aprendizagens em alfabetização?
23 Quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagens, que procedimentos são adotados?
24 Em 2016, a Escola Municipal Professora Laura Fabri teve 0% de aluno com baixo desempenho no PROALFA e o maior percentual de alunos em avançado desempenho em território vulnerável. Vocês realizaram algum tipo intervenção coletiva que possa ter garantido esse resultado?

25 A que/quem você atribui esse resultado positivo?

26 A escola desenvolve sistematicamente programas e/ou planos de intervenções específicas para o avanço na aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização? (Se sim, quais?)

27 Considera que o trabalho que realiza tenha contribuído para os resultados positivos na alfabetização dos alunos? Por quê?

Eixo 4: Sobre o desenvolvimento e acompanhamento das atividades profissionais desenvolvidas na Escola Municipal Professora Laura Fabri

28 Você e suas colegas de trabalho desenvolvem planejamentos coletivos?

30 Como é feito o planejamento das atividades? Quem acompanha e de que forma?

31 Há algum tipo de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas em sala?

32 Como é feito o acompanhamento das aprendizagens dos alunos no processo de alfabetização?

34 Na sua opinião, há algo que os profissionais que trabalham na escola desenvolveriam mudar em suas práticas para garantir o avanço na aprendizagem dos alunos em alfabetização?

35 Me conte como é feito o processo de formação continuada realizada na escola Quem conduz processo? Como é definido o que será estudado? Como são realizados os estudos? Com que frequência os estudos são realizados?

36 Considera que a formação continuada, o processo de planejamento e acompanhamento tem produzido efeitos na aprendizagem dos alunos?

37 Há algo que considera que deve ser mudado neste processo?

38 Você considera que sua escola se diferencia das outras no que diz respeito à formação continuada, ao planejamento e à execução das atividades?

Eixo 5: Estrutura física e gestão de recursos

39 No período de 2014 a 2016, as classes de alfabetização funcionavam no anexo da escola. Você considera que as instalações da escola estavam adequadas para a realização das atividades?

40 No período de 2014 a 2016, você contava com todos os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades? Se não, na ausência de algum tipo de recurso para o desenvolvimento das atividades, o que faziam para enfrentamento do problema?
41 Atualmente, as classes de alfabetização funcionam da sede da escola, você considera que a mudança da estrutura física possa contribuir que os alunos tenham melhores resultados de aprendizagem?

Eixo 6: Relação entre família e escola

42 Como você considera que a família deve agir para garantir o bom desempenho escolar da criança no processo de alfabetização?
43 Você busca o apoio da família para a superação de possíveis dificuldades encontradas no processo alfabetização? Se sim, que tipo de ajuda é solicitada à família?
44 Em quais situações e com que frequência os pais comparecem à escola?
45 Você desenvolve alguma atividade com seus alunos que conta com a participação da família na escola ou fora dela (por exemplo: teatro, contação de história, leitura coletiva etc.)? Como são essas atividades?
46 Algum tipo de orientação é dada às famílias nos casos que indicam um desempenho abaixo da média dos filhos nas avaliações? (Se sim, quais e como?)
47 Você considera que a Escola Municipal Professora Laura Fabri desenvolve algum trabalho diferenciado com as famílias em relação à outras escolas? Como é esse trabalho?
48 Você acredita que o sucesso da escola nas avaliações do PROALFA também foi fruto da relação da escola com as famílias dos alunos? Por quê?

APÊNDICE 8: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Nome: _____

Gênero: ( ) Fem. ( ) Masc. Raça: _____ Renda familiar: _____

Número de filhos: _____

Quantos filhos frequentam a escola: _____

Quantos já frequentaram no passado:_____

Quantas e qual a relação de parentesco das pessoas que residem no domicílio: _____

Reside com o marido/esposa e pai dos filhos? _____

Quantos contribuem financeiramente para a renda familiar: _____

Até que ano da escola você estudou? _____

Que atividade profissional você exerce? _____

Há quanto tempo sua família reside na comunidade? _____

O imóvel que a família reside é próprio ou alugado? _____

Eixo 1: A família e o território

1 Por que veio morar neste local?

2 Você gosta de morar aqui?

3 O que você mais gosta neste bairro?

4 Tem algo que você não gosta no bairro?

5 Acontece alguma coisa no bairro que você considera que possa interferir na educação dos seus filhos? Se sim, quais? E como lida com isso?

6 Que atividades e serviços não existem na sua comunidade e que sua família busca em outros locais da cidade?

7 Como é a vizinhança e como sua família se relaciona com ela?

8 Que instituições e lugares do bairro a família frequenta?

Eixo 2: Relação família escola

09 Como é a relação do seu filho com os professores?
10 Em que situações você vai à escola do seu filho?
11 Você é convidado a participar de reuniões? Quantas reuniões acontecem no ano?
12 Você vai às reuniões da escola? Se sim, você acha que os assuntos que são tratados nas reuniões te ajudam a orientar a educação do seu filho?
13 Já foi convidada a participar do colegiado da escola?
14 A escola já chamou você para fazer algum tipo de reclamação sobre o comportamento ou desempenho escolar do seu filho?
15 Os profissionais da instituição já elogiaram o comportamento e o desempenho escolar do seu filho?
16 Você gosta de ir à escola? Por quê?
17 O que é uma boa escola para você?
18 Considera que a escola do seu filho é boa?
19 Por que você envia seu filho para a escola? O que considera que a escola deve ensinar a ele?
20 Você conversa sempre com os professores dos seus filhos e com outros profissionais da escola? Quantas vezes ao ano?
21 Como é sua relação com os professores dos seus filhos?
22 A escola ajuda a enfrentar as dificuldades e problemas das famílias e da comunidade? Se sim, como? Se não, porque?
23 Por que matricularam seu filho na escola em que ele estuda atualmente?
24 Seu filho gosta de ir à escola?
25 Seu filho já apresentou queixas sobre a escola, colegas ou professores? Se sim, quais?

Eixo 3: Lógicas socializadoras das famílias

26 Como é sua relação com seu filho?
27 Seu filho costuma apresentar algum tipo de comportamento que considera inadequado? Se sim, como você reage ao comportamento?
28 O que você acha que é importante ensinar para seu filho?
29 Seu filho tem horários estabelecidos para alimentação, atividades da escola e dormir?
30 O que seu filho mais gosta de fazer no tempo livre?

31 Nos finais de semana, o que vocês costumam fazer juntos?

32 Quais são as principais coisas que você acha que os pais devem fazer para que seus filhos tenham um bom desenvolvimento?

33 Na escola, seu filho já precisou ser corrigida pelo professor? Se sim, como você reagiu à situação?

34 Seu filho estuda em tempo integral. Por quanto tempo vocês ficam juntos em casa?

35 Costuma conversar com o filho sobre como deve se comportar na escola?

36 O que você espera do futuro do seu filho?

Eixo 4: Práticas educativas da família

37 Você costuma ajudar nas atividades da escola?

38 Existem outras pessoas na família ou fora dela que ajudam seu filho a fazer os deveres ou os trabalhos da escola?

39 Olha os cadernos e livros do filho?

40 Há um local e um tempo reservado para estudo em casa?

41 Como é o acesso a livros e outros materiais de leitura? Possuem em casa? A criança costuma trazer da escola?

42 Em que situações do cotidiano da família a leitura e a escrita é utilizada em casa?

43 Você considera que a família pode contribuir para o melhor desempenho do filho? Se sim, como?

44 Seu filho já apresentou algum tipo de dificuldade escolar que precisou diretamente da sua ajuda para superar?

45 Que materiais escolares são fornecidos pela escola e quais você compra com recurso próprio? Repõe com frequência esses materiais?

46 Além da frequência à escola, seu filho participa de outras atividades na comunidade? Se sim, quais?

47 Se pudesse mudar algo na escola do seu filho, o que modificaria?