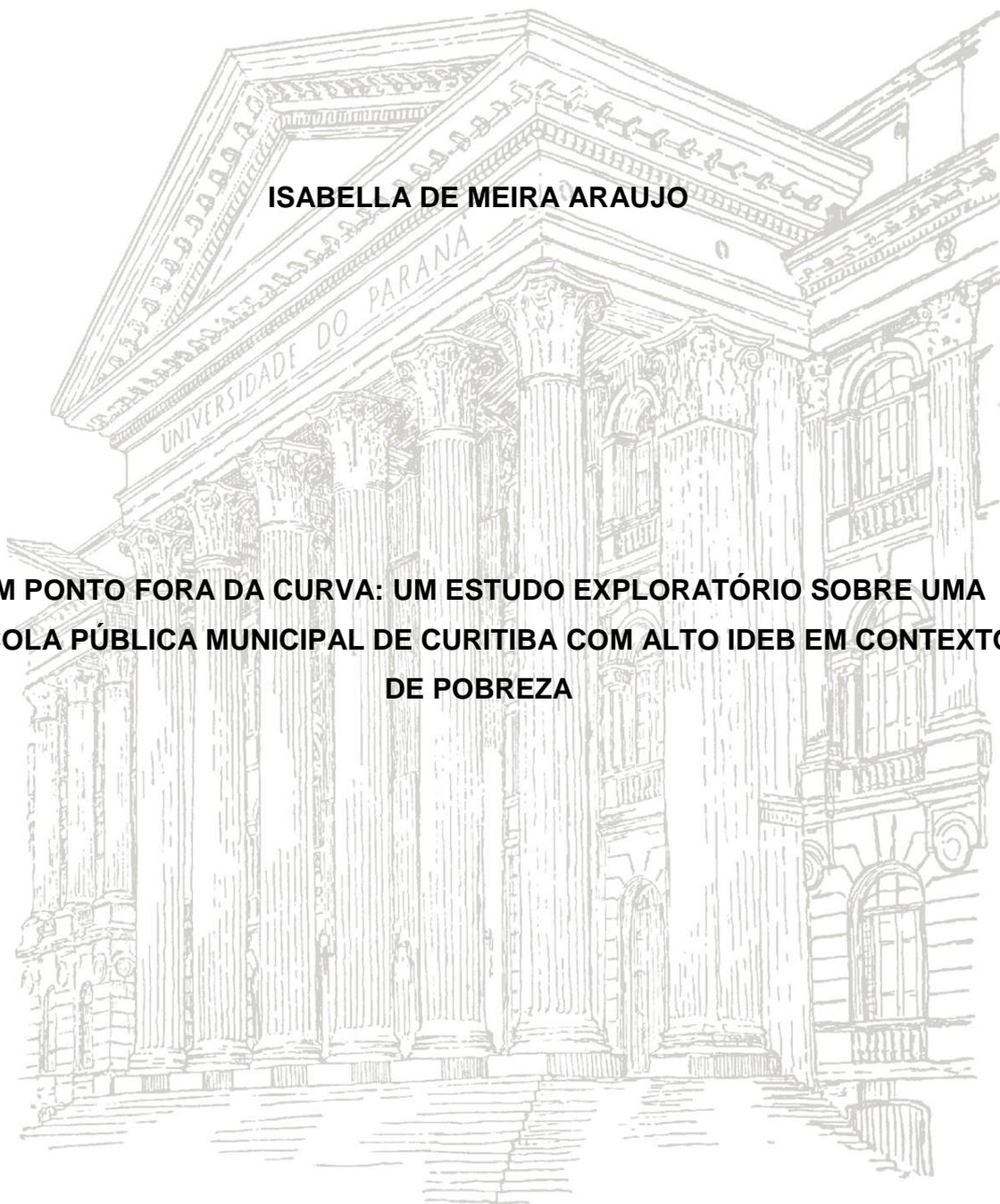


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ISABELLA DE MEIRA ARAUJO**

**UM PONTO FORA DA CURVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA COM ALTO IDEB EM CONTEXTO  
DE POBREZA**



**CURITIBA  
2017**

**ISABELLA DE MEIRA ARAUJO**

**UM PONTO FORA DA CURVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA COM ALTO IDEB EM CONTEXTO  
DE POBREZA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do Paraná como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lorena de  
Oliveira Bruel

**CURITIBA**

**2017**

**ISABELLA DE MEIRA ARAUJO**

**UM PONTO FORA DA CURVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA COM ALTO IDEB EM CONTEXTO  
DE POBREZA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do Paraná como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel (Orientadora)  
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

---

Prof. Dr. Thiago Alves  
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 08 de dezembro de 2017.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por nunca ter me desamparado, mesmo quando tentei sobrepor a racionalidade acima de minha fé. Ele nunca desistiu de mim. Devo a Ele o caminho trilhado até aqui, por seu amor, cuidado e bondade.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Andrea, por terem sido meu alicerce, pela educação a mim concedida, pelo carinho, amor incondicional e dedicação. Eles que desde o início de minha trajetória escolar primaram sempre por uma boa educação, aquela que me permitiu ser crítica perante a sociedade. Esta é uma conquista também de vocês.

Ao meu namorado, Rafael, que esteve ao meu lado durante minha graduação e acompanhou muitos dos meus esforços para a conclusão desta importante etapa em minha vida. Obrigada pelo apoio, carinho e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram durante minha graduação, entenderam momentos de ausência e torceram por esta conquista.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná, que durante esses cinco anos de graduação compartilharam comigo conhecimentos, e possibilitaram o meu crescimento profissional e também pessoal.

Em especial, a professora Ana Lorena Bruel, sem qual eu não teria chegado onde estou o que não inclui apenas a conclusão dessa graduação, mas todo o caminho que me levou ao interesse pela política educacional, sobretudo sobre o tema de desigualdades educacionais. Agradeço a ela não apenas pelo suporte intelectual, mas também por sua leveza e paciência ao me conduzir nessa pesquisa. Foi (e continua sendo) o meu exemplo de docente!

Agradeço também ao professor Thiago Alves que, gentilmente, aceitou fazer parte da banca de avaliação deste trabalho.

Um agradecimento mais que especial à escola analisada, que me recebeu tão gentilmente para a pesquisa de campo. Obrigada diretor, pedagoga e professora, a presença de vocês foi fundamental para a realização deste trabalho.

“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”.

Anísio Teixeira (1958, p. 139)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo de pesquisa a análise de uma escola situada na região periférica da cidade de Curitiba - região considerada em contexto de pobreza relativa se comparada a outras regiões da mesma cidade - e que alcançou em 2015 resultados de desempenho em avaliação externa acima do esperado, o que a caracteriza, pois, como “um ponto fora da curva”. Tal pesquisa se mostra importante, pois permite refletir sobre a afirmação outrora realizada por muitos cientistas sociais como Coleman (1966), Plowden (1967), Jencks (1972), Bourdieu (1970), de que a classe social e o status econômico das famílias são fatores que exercem mais influência no desenvolvimento de uma criança do que a própria escola. Os objetivos gerais desta pesquisa se centraram em: conhecer as perspectivas dos professores, pedagogos e diretor que atuam na escola selecionada em relação ao perfil dos estudantes, ao trabalho realizado e às estratégias de escolha da escola, bem como, investigar as implicações que a avaliação externa ocasionou no cotidiano escolar, especialmente do 5º ano do ensino fundamental. Para isso, foi realizado estudo de caráter exploratório com abordagem qualitativa, e, como fonte para a coleta de informações, a realização de entrevistas semiestruturadas que nortearam a conversa com os sujeitos da ação pedagógica, que foram uma professora, uma pedagoga e o diretor da instituição. O primeiro capítulo do trabalho apresenta revisão da literatura sobre a democratização do ensino da educação básica, buscando compreensão do processo de produção de Desigualdades Educacionais no tocante das condições de acesso, permanência e qualidade da educação brasileira. No segundo capítulo a discussão se concentra nas pesquisas que tentaram evidenciar quais os fatores que influenciam na oferta de um ensino de qualidade ao buscarem explicar o efeito da escola no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos. Já o terceiro capítulo, propõe-se a analisar os dados coletados no estudo exploratório, mediante as entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da escola, a observação ao campo de pesquisa e a contextualização da região onde a escola está inserida, traçando um paralelo com o referencial teórico da pesquisa e estabelecendo relações entre os dados e os autores utilizados. As análises permitiram reflexões acerca sobre como as pessoas agem frente à política, a ação dos agentes sociais frente aos constrangimentos estabelecidos pela política e por outros agentes, além de evidenciar que houve um forte direcionamento da rede municipal de Curitiba para o desempenho na Prova Brasil.

**Palavras-chave:** Política educacional. Democratização da Educação Básica. Desigualdades educacionais. Eficácia escolar. Avaliação externa. Gestão educacional.

## ABSTRACT

The objective of this study was the analysis of a school located in the peripheral region of the city of Curitiba - a region considered in a context of relative poverty compared to other regions of the same city - that achieved in 2015 performance results in external evaluation higher than expected because of its region, what characterizes it, therefore, as "a point outside the curve". Such research is important because it allows us to reflect on the assertion once made by many social scientists, as Coleman (1966), Plowden (1967), Jencks (1972), Bourdieu (1970), that social class and economic status of families are factors that exert more influence on the development of a child than the school itself. The general objectives of this research were: to know the perspectives of the teachers, pedagogues and the director who work in the selected school in relation to the profile of the students, the work that is done and the strategies of choice of the school, as well as to investigate the implications that the mentioned evaluation had in the daily school life, especially in the 5th year of elementary school. For that, an exploratory study with a qualitative approach was carried out, and as a source for the collection of information, semi-structured interviews were conducted that guided the conversation with the subjects of the pedagogical action, who were a teacher, a pedagogue and the director of the institution. The first chapter of the study presents a review of the literature on the democratization of basic education, seeking an understanding of the process of production of Educational Inequalities in terms of access, permanence and quality of Brazilian education. In the second chapter the discussion focuses on the researches that tried to show which factors influence the offer of a quality teaching when trying to explain the effect of the school in the learning and the development of the students. The third chapter proposes to analyze the data collected in the exploratory study, observation of the field of research and the contextualization of the region where the school is inserted, drawing parallel with the referential research and establishing relationships between the data and the authors used.

**Key words:** Educational policy. Democratization of Basic Education. Educational inequalities. School effectiveness. External evaluation. Management.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola – Brasil - 2015 .....	18
Gráfico 2 - Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2015 .....	19
Gráfico 3 - Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – Brasil – 2015.....	20
Gráfico 4 - Proporção de jovens (16 anos) que alcançaram os anos escolares do ensino fundamental – 1º e 5º quintis de renda familiar <i>per capita</i> .....	21
Gráfico 5 - Mediana e dispersão em Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por grupo de nível socioeconômico, Prova Brasil 2015 – Curitiba.....	44
Gráfico 6 - Histograma da nota média em Matemática, considerando as escolas que compõem o nível 2 de NSE, 2015.....	45
Gráfico 7 - Evolução do Ideb no município de Curitiba .....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Áreas de ocupação irregular .....	40
Tabela 2 - Valor do rendimento médio e mediano mensal .....	41
Tabela 3 - Valor do Ideb em Curitiba e na Escola pesquisada.....	41
Tabela 4 - Distribuição das escolas da rede municipal de Curitiba de acordo com o INSE .....	42

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo Pam Sammons (2008).....	33
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da escola no bairro em que está inserida.....	39
Figura 2 - Visão do pátio da escola .....	47
Figura 3 - Biblioteca da escola no meio do pátio.....	48
Figura 4 - Alunos brincando na biblioteca da escola durante o recreio .....	48
Figura 5 - Frequência de leitura dos alunos do 5º ano em 2015 .....	49
Figura 6 - Trabalhos dos alunos expostos nas paredes da escola.....	50
Figura 7 - Exposição de um projeto dos alunos do 5º ano em conjunto com os alunos do pré .....	50
Figura 8 - Sala de aula da turma do 1º ano do EFI. Disposição das carteiras em “U” .....	51
Figura 9 - Sala de aula de uma turma do 2º ano do EFI. Disposição das carteiras em duplas.....	51
Figura 10 - Sala de aula da turma do 5º ano do EFI. Disposição das carteiras em fileiras.....	52
Figura 11 - Área interna da escola, com brincadeira promovida pelas inspetoras na hora do pátio .....	53
Figura 12 - Área externa da escola: quadra coberta e parquinho .....	54
Figura 13 - Durante a semana são escolhidos de dois a três alunos do 5º ano para promoverem brincadeiras com as crianças do pré, nesse momento os alunos organizavam um circuito.....	54

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BUSCANDO UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>15</b>
2.1	ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	16
<b>3</b>	<b>DISCUSSÃO SOBRE EFEITO ESCOLA: A ESCOLA FAZ DIFERENÇA? .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS: A REGIÃO E A ESCOLA .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....</b>	<b>46</b>
5.1	A COERÊNCIA ENTRE OS DIÁLOGOS DOS AGENTES DA ESCOLA.....	56
5.2	IMPACTOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR .....	64
5.3	INSATISFAÇÕES COM A ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL ATUAL: COMO ISSO SE REFLETE NA PRÁTICA ESCOLAR? .....	71
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa conhecer as características internas da organização escolar que interferem no desenvolvimento dos estudantes em contextos de pobreza. A fim de conhecer tais características, este estudo se propõe a analisar uma escola<sup>1</sup> situada em região periférica da cidade de Curitiba que está em contexto de pobreza relativa (se comparada às outras regiões da cidade) e que alcançou resultados de desempenho em avaliação externa acima do esperado, o que a caracteriza como um ponto fora da curva, como indica o título.

Tal pesquisa é importante, pois, permite refletir sobre a afirmação de muitos cientistas sociais, como Coleman (1966), Plowden (1967), Jencks (1972), Bourdieu (1970), de que a classe social e o status econômico das famílias são fatores que exercem mais influência no desenvolvimento de uma criança do que a própria escola.

Sem dúvida uma família economicamente favorecida, com dieta saudável, casa confortável e tempo para estimular experiências educacionais, contrasta drasticamente com uma família que vive em situação de pobreza, mas seria esse o fator determinante para o desenvolvimento dos alunos? Até que ponto a questão socioeconômica dos alunos tem alcance na eficácia escolar? Por que a escola selecionada para este estudo consegue índices mais altos no IDEB que a média das que trabalham com alunos que residem em bairros pobres? O que seus professores e gestores têm de especiais? O que distingue a prática docente desses professores dos demais? Como os agentes sociais que atuam na escola percebem e agem frente à política de avaliação? Há outros aspectos da gestão e organização do trabalho pedagógico que interferem na produção desses resultados?

São essas e outras indagações que o trabalho pretende responder, por meio de análises de uma escola pública do município de Curitiba que obteve um alto desempenho na Prova Brasil, e, que se situa em uma região/bairro da cidade onde estudantes de escolas próximas obtiveram desempenho mais baixo na Prova Brasil realizada em 2015.

Pesquisas deste gênero, que estudam os *outliers* na educação, são fundamentais para superar quaisquer formas de determinismo socioeconômico.

---

<sup>1</sup> A fim de garantir o sigilo e o anonimato da instituição e participantes da pesquisa, não serão divulgados os nomes reais dos mesmos. O nome da escola poderá, em alguns momentos, ser denominada com o uso da sigla "TL".

Ainda que aspectos sociais, econômicos, financeiros tenham alta relevância na produção de resultados escolares, não se pode desconsiderar outros fatores, como os internos à escola.

Os objetivos gerais desta pesquisa se centrarão em: conhecer as perspectivas dos professores, pedagogos e diretor que atuam na escola selecionada em relação ao perfil dos estudantes, ao trabalho realizado e às estratégias de escolha da escola, bem como, investigar as implicações que a avaliação externa ocasionou no cotidiano escolar, especialmente do 5º ano do ensino fundamental.

Com caráter exploratório, realizou-se, uma pesquisa qualitativa, considerando a percepção da realidade escolar a partir da interpretação de seus participantes. Para isso, foi utilizada como fonte e instrumento principal para a coleta de informações a realização de entrevistas semiestruturadas, para nortear a conversa com os sujeitos da ação pedagógica, que envolveram uma professora, uma pedagoga e o diretor da instituição, a fim de obter dados com caráter mais subjetivo, sobre as práticas realizadas na escola, a fim de iluminar aspectos do processo educacional que as medidas em larga escala não alcançam.

Para tanto, foi necessário organizar o presente estudo em três capítulos, sendo o primeiro uma discussão sobre a democratização do ensino da educação básica, buscando uma compreensão do processo de produção de Desigualdades Educacionais ao tocante das condições de acesso, permanência e qualidade da educação brasileira. Além de algumas discussões e críticas acerca do IDEB como indicador de qualidade proposto pelo INEP, posto os limites que o mesmo apresenta.

No segundo capítulo a discussão se centra nas pesquisas que tentaram evidenciar, desde a década de 1960, fatores que influenciam na oferta de um ensino de qualidade, onde muitos estudiosos buscaram explicar o efeito da escola no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

Já o terceiro capítulo, propõe-se a analisar os dados coletados no estudo exploratório, mediante as entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da escola, a observação ao campo de pesquisa e a contextualização da região onde a escola está inserida, traçando um paralelo com o referencial teórico da pesquisa e estabelecendo relações entre os dados e os autores utilizados.

As conclusões provisórias sugeridas pelas análises dos dados ao longo deste trabalho estão estruturadas nas considerações finais, que apresentam também

questões que explicitam os limites da pesquisa realizada, bem como novas hipóteses, decorrentes dos resultados obtidos. Considera-se fundamental a continuidade dos estudos a fim de aprofundar as reflexões aqui apresentadas.

## **2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BUSCANDO UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

O processo de democratização da sociedade brasileira é resultado da ação dos movimentos sociais que reivindicam mudanças no cenário social do país. Ao que diz respeito à educação, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcadas por inúmeras mobilizações que reivindicavam mudanças, no que diz respeito ao papel do Estado e a expansão do ensino aos diferentes grupos sociais. (CURY, 2002; OLIVEIRA, 1999).

Ao final dos anos de 1980, a pressão pela democratização do ensino, através do acesso e tempo maior de permanência na escola, começa a ser parcialmente atendida nos textos legais. Assim, Cury (2002) pontua que as reivindicações feitas pelos trabalhadores em educação e pela sociedade civil organizada desde a década de 1970, estiveram presentes nos debates para elaboração da Constituição de 1988, da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, do Plano Nacional de Educação de 2001 e nas emendas constitucionais que ampliaram a escolaridade obrigatória. Segundo Almeida (2015) a consolidação da Constituição de 1988 representou avanços e respostas a muitas reivindicações feitas pelos movimentos populares, mas ao mesmo tempo, de forma paradoxal, também representou ou reafirmou a posição do Estado como defensor também dos interesses das elites.

A Constituição Federal de 1988 assegura em seus artigos 205 e 206 que é direito de todos, o acesso ao ensino público gratuito e com padrão de qualidade (BRASIL, 1988). O artigo 205 reafirma o que já havia sido explicitado nas constituições de 1934 e 1946, quanto à educação como direito de todos. O que se tem de novo é a responsabilidade do Estado quanto à oferta do ensino, sendo a família responsável por colaborar nesse processo (CURY, 2002).

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, trouxe nova redação ao Art. 208 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Entre as modificações destaca-se que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, para todo o público que não teve acesso à educação na idade própria, a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a substituição do termo “educação fundamental” por “educação básica” quando trata da obrigatoriedade, em consonância com que já havia sido garantido pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), no qual educação infantil, ensino fundamental e ensino médio formam a educação básica no Brasil. (BRASIL, 2009).

Além da Constituição de 1988, o direito à educação também está assegurado nas leis do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre todos os âmbitos de desenvolvimento da infância e adolescência e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que visa aprofundar melhor os quesitos da educação. Um dos mais importantes apontamentos que traz tal lei encontra-se no inciso IX do artigo 4º, que estabeleceu que o dever do Estado para com a educação escolar pública seria efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Vale pontuar alguns elementos que tratam desta questão polêmica sobre “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

## 2.1 ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esse tema é amplamente discutido e é alvo de diferentes discussões entre estudiosos. Os autores Oliveira e Araújo (2005) acreditam que a qualidade educacional é um conceito polissêmico e dinâmico, refletindo a condição do ensino de cada época. Para eles, no Brasil, a qualidade de ensino possui três significados distintos:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

O primeiro significado relaciona-se à possibilidade de acesso à escolarização, tendo em vista que, durante muito tempo a educação formal era privilégio de uma minoria; da elite<sup>2</sup>.

No entanto, apesar do processo de expansão da escolaridade o acesso à educação ainda não é completamente universal. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017), o Brasil se aproximou, mas nunca conseguiu efetivamente assegurar a universalização. Hoje ainda existem 430 mil crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos fora do Ensino Fundamental.

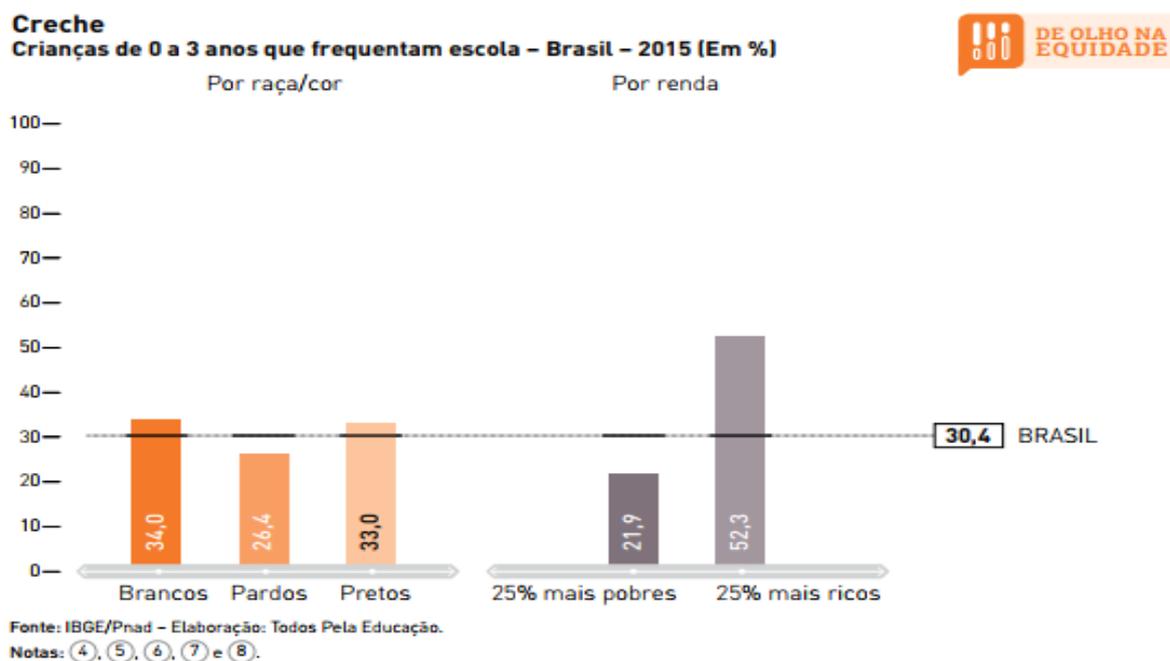
E ao se pensar na Educação Infantil e Ensino médio, os dados são muito mais alarmantes e preocupantes. Ainda segundo o Anuário, no que tange à primeira parte da meta (do Plano Nacional de Educação, com vigência em 2014 a 2024) relativa à universalização do atendimento na Educação Infantil, os dados mais recentes confirmam o crescimento do atendimento das crianças de 4 e 5 anos, que agora chega à taxa de 90,5%. O prazo para a universalização desta etapa era 2016, entretanto, 600 mil crianças dessa faixa etária ainda estão fora da Pré-Escola. No que diz respeito à segunda parte da meta, de chegarmos a atender 50% da demanda das crianças de 0 a 3 anos, parece estar muito distante. De acordo com o Anuário, mantida a atual taxa de crescimento, o atendimento estabelecido na meta só se dará em 25 anos.

Além disso, o atendimento de crianças de 0 a 3 anos é um dos indicadores que mostram que a desigualdade social no Brasil começa desde muito cedo. Entre os 25% mais ricos da população, a meta já foi superada. Porém, entre os 25% mais pobres, justamente os que precisam de mais suporte social, o indicador está muito aquém. A desigualdade também caracteriza o atendimento da população de 4 e 5 anos, praticamente universalizado para o quartil de renda superior (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2017, p. 16).

---

<sup>2</sup> Para Bruel (2014), as reivindicações das camadas populares no sentido de democratização do acesso à escola são atendidas na medida em que as elites abrem espaço nos níveis mais elementares de ensino por ampliar seu acesso aos níveis mais elevados da estrutura educacional. Nesse processo, as desigualdades de acesso são mantidas criando-se barreiras aos níveis mais elevados. Outra forma de permanência das desigualdades é a diferenciação de qualidade das escolas às quais os diferentes grupos sociais tem acesso.

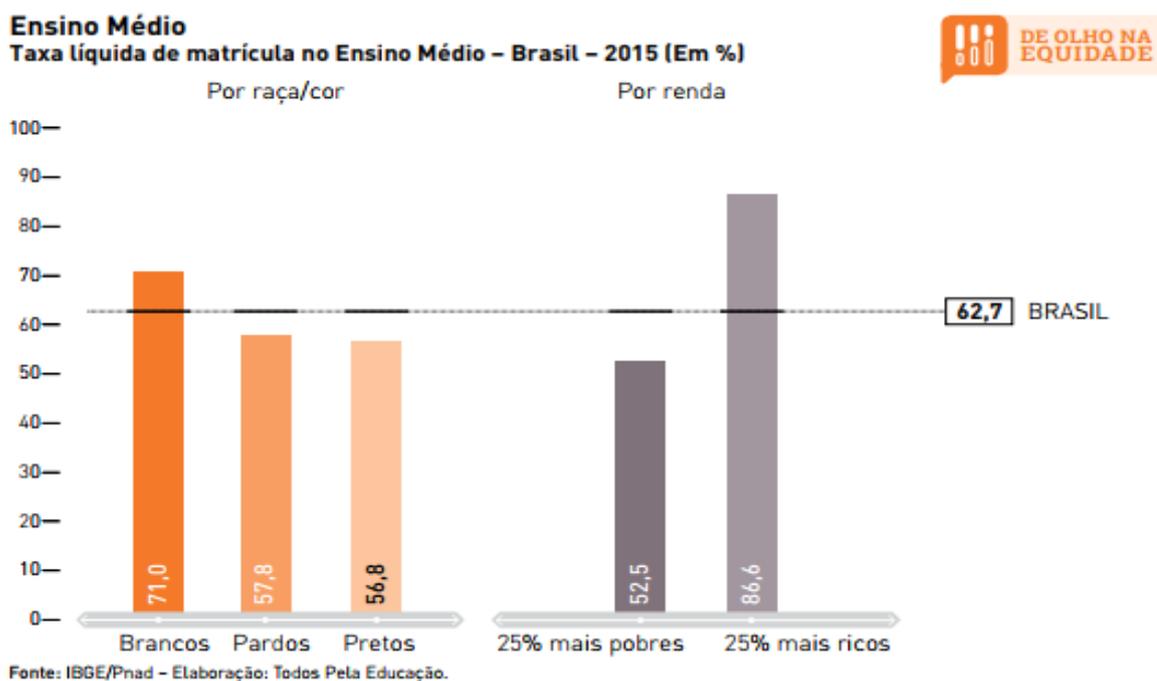
Gráfico 1 - Crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola – Brasil - 2015



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2017).

Já o Ensino Médio pode ser considerado como a etapa mais desafiadora da Educação Básica brasileira, visto ainda hoje, 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos não estarem matriculados no Ensino Médio. A desigualdade também é evidente nessa etapa, os dados do Anuário revelam que 86,6% é a taxa de atendimento do Ensino Médio para o quartil mais rico da população brasileira. Enquanto isso, apenas 52,5% dos 25% mais pobres estão nesta etapa escolar. Os dados estatísticos demonstram, dessa forma, que o direito estabelecido pela legislação vigente ainda não se consolida como direito real para toda a população. Conforme consta no Gráfico 2.

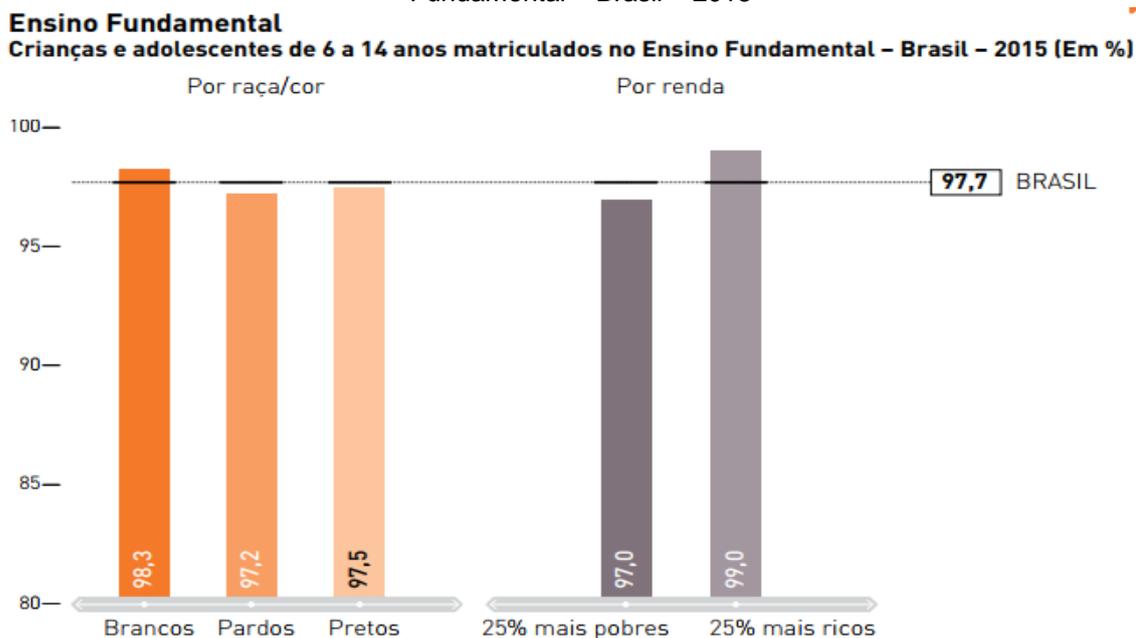
Gráfico 2 - Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2015



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2017).

No que tange ao Ensino Fundamental, objeto de análise da presente pesquisa, mesmo diante de 97% de matrículas de crianças de 6 a 14 anos, ainda temos desigualdades no interior do sistema educacional, como pode ser observado no gráfico abaixo, ainda há muita disparidade, mesmo que percentualmente pareça pequena, com relação ao número de matrículas da população que se auto identifica como brancos, pardos e pretos, bem como a diferença de atendimento entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres. Tais diferenças de percentual de atendimento evidenciam desigualdades de cor e de renda que permeiam as desigualdades educacionais.

Gráfico 3 - Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – Brasil – 2015

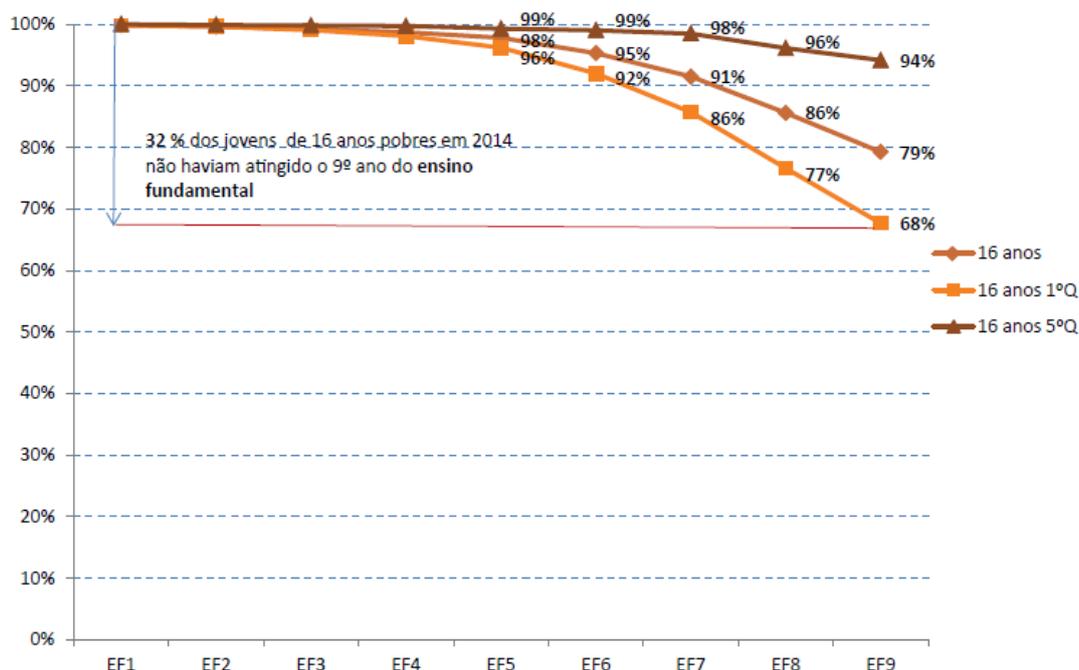


Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2017).

Ao analisar o gráfico, fica perceptível que o ensino fundamental para crianças e jovens de 6 a 14 anos só pode ser considerado universalizado no quartil mais rico da população brasileira, pois, é a falta de atendimento a parcelas excluídas da população que impede a sua efetiva universalização. Mas a questão da renda não é suficiente para explicar os índices de exclusão, pois mesmo quando não se considera a renda, a população auto identificada como branca tem percentual de atendimento superior à população parda e preta.

Dessa forma, a tendência da universalização do acesso à escola não garante a igualdade das oportunidades educacionais, que variam conforme o nível de renda, a região em que a pessoa vive, e sua origem étnica e social. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, os dados sobre a conclusão do ensino fundamental revelam diferentes “Brasis”. Enquanto 83,5% dos jovens de 16 anos concluíram o ensino fundamental no sudeste, apenas 65,9% dos jovens com a mesma idade concluíram o ensino fundamental na região nordeste. Vejamos este outro gráfico, elaborado por Simões, em 2016, no documento “PNE em Movimento”, publicado pelo INEP.

Gráfico 4 - Proporção de jovens (16 anos) que alcançaram os anos escolares do ensino fundamental – 1º e 5º quintis de renda familiar *per capita*



Fonte: Simões (2016, p. 23) com base nos dados do Pnad/IBGE (2014).

O Gráfico 4 revela a proporção de jovens de 16 anos que alcançaram os anos escolares do ensino fundamental, de acordo com o 1º e 5º quintil de renda familiar per capita, de acordo com dados amostrais do Pnad 2014. Como o autor menciona, aos 16 anos de idade é esperado que todo jovem tenha concluído o ensino fundamental (EF) e esteja frequentando o ensino médio (EM). No entanto, a partir do 6º ano, nota-se uma diferença entre o grupo de jovens dos 20% mais pobres e dos 20% mais ricos que se amplia à medida que se avança nos anos escolares. O resultado é que cerca de um terço do quintil mais pobre não havia chegado ao fim do EF (32%), como esperado, até 2014, enquanto 94% dos jovens do quintil mais rico o fizeram (SIMÕES, 2016, p. 23).

O mais instigante a se observar é que no primeiro ano do ensino fundamental todos começam em condições aparentemente iguais. Tanto os 20% mais ricos, quanto os 20% mais pobres iniciam sua vida escolar, com uma diferença muito menor, indicada nos gráficos anteriores. O problema é a desigualdade que assola os mais pobres em sua trajetória escolar. Tal problema, talvez seja gerado pela retenção do aluno no mesmo ano escolar (repetência) ou pela saída definitiva do aluno do sistema de ensino (evasão), devido a diversos motivos, como, inserção precoce no mercado de trabalho, moradia distante de instituições escolares e outros

fatores sociais (BRUEL, 2014). O primeiro caso, a repetência, gera atraso escolar, aumentando a distorção idade-série e provocando a evasão ao longo do ciclo escolar. Portanto, pode-se refletir que o problema da educação brasileira não é só o acesso à educação como direito assegurado à matrícula, mas sim, uma concepção ampliada de acesso, que inclui as condições e oportunidades em que o acesso se realiza e a trajetória desses alunos durante os anos escolares até a conclusão da educação básica.

Acesso, portanto, implica que todas as crianças e jovens tenham não só o direito assegurado à matrícula na idade própria (vaga na escola), mas também o direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados. Isso significa que o acesso deve ser *integral*, ou seja, possibilitando que se alcancem todos os anos escolares da educação básica com aprendizagem satisfatória na idade recomendada. Mas o acesso também deve ser universal, ou seja, todas as crianças e jovens devem lograr fazê-lo, independente do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica (SIMÕES, 2016, p. 21).

Dado esse panorama atual e preocupante da não universalização total do acesso à educação, volta-se a discutir o segundo significado trazido anteriormente por Oliveira e Araújo (2005), no que concerne à permanência na escola. Apesar do aumento do número de matrículas, as taxas de evasão e reprovação no final dos anos de 1970 e anos de 1980 eram assustadoras, como ainda o são. Os índices de conclusão, embora tenham melhorado nas últimas décadas, continuam sendo obstáculo para a democratização em relação à permanência na escola.

Ao se ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

A escola estaria, então, desafiada a superar a condição de exclusão no interior do sistema de ensino, já que de forma geral o Brasil conseguiu superar parte da dificuldade de acesso à escola de ensino fundamental.

Para tanto, algumas políticas de governo<sup>3</sup> foram criadas a fim de garantir a permanência da criança dentro da escola e combater a repetência e a evasão escolar. Dentre elas: a organização da escola em ciclos, a aceleração de estudos, a

---

<sup>3</sup> As políticas de governo, que a princípio são desenvolvidas para vigorar no período de exercício de determinado governo, podem vir a ser uma Política de Estado, desde que os próximos governos garantam a sua continuidade. (SANTOS, 2012).

recuperação paralela, reclassificação ou medidas para a “regularização do fluxo”. Como explica Oliveira (2007, p. 674), estas medidas têm dado resultados positivos em termos de permanência do aluno na escola. Entretanto, elas não são medidas adequadas para aferir qualidade de ensino. Esse “êxito” em ter o aluno dentro da escola tem ocasionado o deslocamento da demanda que antes era de acesso à escola para o aspecto qualitativo da educação, ainda que o problema do acesso não esteja plenamente resolvido. Ou seja, agora a criança está dentro da escola e nela permanece progredindo nas séries do sistema educacional se comparado à antigamente. Mas, e quanto à sua efetiva aprendizagem?

Diante dessa dificuldade, o Brasil vem inserindo um terceiro indicador de qualidade, basicamente novo para nós, mas já muito difundido em alguns países, como nos Estados Unidos, por exemplo. A qualidade seria indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, verificada mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como relatam Oliveira e Araújo (2005). No entanto, essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação.

Em tese, esses exames devem aferir o desempenho que o aluno apresenta em relação aos conteúdos prescritos para o seu nível de escolarização. Porém, é muito difícil pensarmos na qualidade do ensino enquanto medida exclusivamente de desempenho, dado se tratar de um produto histórico, construído socialmente, que reflete posicionamentos políticos e ideológicos orientados por diferentes setores e com perspectivas diversas. Oliveira e Araújo (2005, p. 5).

Há muitas polêmicas em torno da definição do conceito de qualidade e muitos espaços de indefinição. A não definição do conceito de qualidade se apresenta inclusive na Constituição Federal, no Art. 206, inciso VII, que coloca como um dos princípios do ensino a “garantia de padrão de qualidade”, porém, não dispõe sobre o que caracteriza esse padrão<sup>4</sup> (BRASIL, 1988).

De acordo com Ximenes (2014) a não limitação em termos jurídicos de determinados conteúdos legais faz sentido para não ferir outros direitos contidos na própria Constituição, bem como, para não contemplar alguns aspectos e excluir outros, de igual forma, concepções/escolhas de determinados grupos em detrimento

---

<sup>4</sup> A Constituição de 1988 apresenta trechos amplos (gerais), que não apresentam delimitações sobre determinados princípios que descreve. Essa característica da Constituição tem influência do Estado Social e Democrático de Direito, que com esse caráter permite disputas pela hegemonia política (XIMENES, 2014).

de outras de grupos distintos. São várias as liberdades garantidas por meio da Constituição, inclusive no tocante às relações pedagógicas, portanto, o pluralismo contemplado nesse texto jurídico impede o estabelecimento de concepções de qualidade demasiadamente centralizadoras e padronizadas, que podem não contemplar a diversidade (XIMENES, 2014). Segundo o autor:

[...] o Estado deve atuar para assegurar progressivamente máxima qualidade do ensino, em condições de máxima igualdade, liberdade, pluralismo, gestão democrática e valorização docente – os demais princípios do art. 206 da Constituição –, consideradas as limitações fáticas e jurídicas existentes, e tendo como propósito o alcance dos objetivos amplos da educação como um direito humano. (XIMENES, 2014, p.1043)

Não obstante a significação da qualidade educacional, Ximenes (2014) alega ser possível e necessária a sistematização de fatores que contribuem para determinar a qualidade em educação. Contempla que o processo de construção conceitual deve acontecer de maneira ampla, através do levantamento de diversas produções teóricas sobre o tema.

Em termos legais posteriores à Constituição, como já citado anteriormente, estabelece-se um norte, uma referência, sobre o significado de qualidade em educação, com a aprovação da LDB 9.394 de 1996, que dispõe sobre os objetivos e finalidades da formação do educando em cada uma das etapas de ensino (BRASIL, 1996). Essa definição de prioridades contribui para elucidar quais poderiam ser considerados os principais fatores de um ensino de qualidade, ainda que não indique insumos ou condições que garantiriam o padrão de qualidade.

Com o PNE de 2014 e o estabelecimento do Ideb<sup>5</sup> enquanto política de Estado e meta nacional da educação, o foco volta-se para dois fatores: fluxo escolar e desempenho. É importante ressaltar que o IDEB representa um padrão de qualidade assumido pelo MEC como “modelo” de referência para analisar de forma sintética duas dimensões da qualidade do sistema de ensino. Entretanto, ele não pode ser concebido enquanto sinônimo de qualidade em educação, pois, há

---

<sup>5</sup> “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente”. (BRASIL, 2008, s/p).

inúmeros outros fatores que também são necessários para se ofertar um ensino com qualidade (HINKELDEI, 2015).

Diante disso, apesar dos diferentes posicionamentos de estudiosos da área sobre a potencialidade do indicador para os propósitos de qualidade almejados, parece haver razoável consenso de que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira. Nessa lógica, Horta (2010) confia ser o IDEB instrumento fundamental para que o Estado tenha conhecimento de como está a educação básica no país. Na visão do autor, o indicador é muito importante ao apontar falhas e, conseqüentemente, possibilitar uma reflexão por parte das escolas sobre como essas falhas serão corrigidas. O IDEB seria, para o mesmo, um instrumento confiável que permite uma noção próxima da realidade de uma escola acerca de seu processo de “ensino e aprendizagem”.<sup>6</sup> Pois, ao servir como parâmetro, acaba sendo um mobilizador de ações para a melhoria do espaço escolar. Sob o mesmo viés, Fernandes (2007) discorre que a divulgação dos índices obtidos pelas escolas pode ser um instrumento democratizante, pois fornece parâmetros ao público interno e externo, e pode clarear determinadas percepções sobre o trabalho da escola ou rede de ensino.

Em contrapartida, alguns estudiosos criticam o IDEB como uma medida de qualidade da educação e questiona-se sobre suas conseqüências para as escolas. Para Freitas (2007), por exemplo, o indicador acaba sendo uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas, ao mesmo modo que as estigmatiza. Segundo o autor, o Ideb não é referência de qualidade da educação, visto não refletir a relação custo aluno/qualidade e tampouco as desigualdades étnicas e sociais de cada escola. Além disso, o autor o encara como um mero instrumento regulatório:

---

<sup>6</sup> Ainda que o autor estabeleça relação entre o IDEB e os processos de ensino e aprendizagem, cabe ressaltar que a medida de proficiência que compõe o indicador é resultante de uma avaliação de desempenho (média padronizada na Prova Brasil), não permitindo uma inferência em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Por isso concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados (ARAÚJO, 2007, p. 4 apud FREITAS, 2007, p. 967).

Paro (2011) também é um autor que se posiciona contra a avaliação externa, pois, entende que os testes medem somente uma pequena parcela da cultura do educando, e isso não condiz com a concepção de educação enquanto processo de “formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno” (PARO, 2011, p. 696), englobando tudo que é produzido pelo homem ao longo da história. Segundo ele, essa política não contempla um processo formativo (formar cidadãos), ao contrário, incentiva a estudar somente pela aprovação, para responder adequadamente aos exames.

Além do mais, a frieza dos números e a quantificação dos índices, de acordo com Duarte (2013), não conseguem dar conta da singularidade dos contextos escolares avaliados, muito menos da subjetividade presente nos alunos que realizam as avaliações externas.

Oliveira (2015) também critica o uso do indicador como mecanismo de controle e regulação das escolas, no sentido de monitorar sua eficiência, baseada no mérito acadêmico, visto termos escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social.

Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números. (OLIVEIRA, 2015, p. 639).

Para Hinkeldei (2015) a lógica de mercado<sup>7</sup> adotada muitas vezes no contexto educacional incentiva práticas como: ênfase apresentada nos resultados das avaliações externas em detrimento dos processos pedagógicos, competição entre as escolas, foco na produção de bons desempenhos nos exames padronizados, preocupação com a divulgação através da mídia dos resultados da Prova Brasil e do

---

<sup>7</sup> “O entendimento da avaliação enquanto um dos mecanismos que possibilitam ações para promover e alcançar a qualidade, é uma construção histórica, e provém do segmento econômico e das finanças, as primeiras avaliações nesse campo estavam vinculadas “a conceitos como a produtividade, a competitividade ou a satisfação do cliente” (CABRITO, 2009, apud HILKELDEI, 2015, p.179)”.

Ideb em forma de ranking, evidenciando os melhores e os piores resultados. Outra prática decorrente do objetivo de alcançar um melhor resultado é a redução do currículo escolar aos conteúdos medidos na avaliação externa. Sabe-se que o currículo escolar vai além do que é cobrado em exames de avaliação externa, portanto, ele não deve se ater somente a esses conhecimentos e informações.

Soares e Xavier (2013) salientam que ao promover uma classificação entre as escolas, o IDEB acaba se tornando muito mais punitivo, ao invés de formativo, como é sua pretensão. Para tanto, defendem o indicador, desde que o mesmo seja divulgado de maneira contextualizada:

O Ideb deve ser divulgado de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. Isso não advoga que as expectativas relativas ao aprendizado dos alunos devem ser diferentes em diferentes municípios, mas apenas que, para atingir os aprendizados necessários, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros. (SOARES; XAVIER, p. 920, 2013).

É também neste viés que a autora Sandra Zakia de Sousa (2010) discorre sua crítica com relação às avaliações em larga escala, visto restringirem-se aos resultados de desempenho dos alunos apenas em matemática e língua portuguesa não contemplando todas as áreas de conhecimento que são tratadas na escola, nem as diversas dimensões em que se trabalha com o aluno no âmbito da escola, especialmente no nível atitudinal. Segundo a pesquisadora, vale ressaltar os riscos das provas padronizadas levarem a um estreitamento do currículo escolar, principalmente quando se associam incentivos ou punições aos profissionais da educação ou às escolas, ou, ainda, aos resultados obtidos pelos alunos.

Além disso, ainda segundo a autora, dependendo do modo como forem explorados e divulgados os resultados das avaliações em larga escala, corre-se o risco de se intensificar desigualdades educacionais, com impactos na segmentação de professores e escolas. Neste sentido, Sousa (2010) reflete sobre o poder dos resultados das avaliações em larga escala:

A atividade avaliativa tem uma dimensão intrínseca de poder que tanto pode servir à democratização do ensino quanto pode levar à intensificação das desigualdades educacionais e, no limite, sociais. Dependendo do uso que se fizer dos resultados de avaliações contribui-se, ou não, para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público (SOUSA, 2010, p. 312).

Considerada a questão que a avaliação externa mede o desempenho do aluno e não sua aprendizagem, e subentendido que há vários fatores que condicionam tanto a aprendizagem quanto o desempenho dos alunos, mostra-se a extrema relevância de não identificar o desempenho do aluno como sinônimo de qualidade, e sim concebê-lo como um de seus indicadores.

O estabelecimento de modelos de referência/indicadores educacionais é importante para que o Estado possa organizar de forma objetiva planos de ação e metas. No entanto, eles devem ser recebidos pelas instituições escolares de fato como são, indicadores, fragmentos de um todo, de modo que, não sirvam para alienar as escolas, fazendo com que se organizem com o único fim de alcançar a meta proposta.

Diante do contexto complexo em que se encontra a educação básica no Brasil, o que se entende a partir desses processos de conquistas quanto ao acesso, permanência e qualidade da educação, é que não temos concretizada em sua efetividade a democratização<sup>8</sup> da educação. Se por um lado temos avanços significativos quanto ao acesso, a permanência com sucesso ainda necessita de condições para se efetivar, pois só assim será possível pensarmos em uma educação com qualidade e, portanto, em uma efetivação da democratização educacional (ALMEIDA, 2015).

O acesso universal e igualitário deve ser uma meta prioritária dentro das políticas educacionais, a fim de proporcionar oportunidades iguais de aquisição dos capitais cultural e intelectual. Neste sentido, compreende-se que as políticas voltadas para a redução das desigualdades e experiências concretas de escolas que atuam nessa perspectiva precisam ser objeto de pesquisas que se ocupam dos processos de efetivação do acesso, permanência e qualidade da educação.

É por esse motivo que o presente trabalho procura elucidar e compreender alguns aspectos que levaram uma escola pública municipal de Curitiba, mesmo em contexto social desfavorável, a conseguir resultados de desempenho acima do esperado nas avaliações externas em larga escala.

---

<sup>8</sup> Entende-se a democratização como o acesso a uma educação de qualidade, na qual seja possível encontrar uma estrutura física adequada, profissionais da educação valorizados e com boa formação, materiais e métodos voltados para o ensino, uma gestão participativa e democrática, também acompanhados por práticas educativas eficazes (ALMEIDA, 2015).

### 3 DISCUSSÃO SOBRE EFEITO ESCOLA: A ESCOLA FAZ DIFERENÇA?

No sentido de verificar o que é relevante para oferta de um ensino de qualidade, estudos realizados a partir da década de 1960, em diversos países, buscaram explicar o efeito da escola no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

A primeira geração de estudos foi financiada por governos que pretendiam ampliar e reformar os seus sistemas de educação e teve origem em meados de 1960 e 1970. Tais pesquisas tiveram origem a partir de estudos quantitativos, e questionavam a capacidade da escola efetivamente influenciar, de forma positiva, o aprendizado de seus alunos. O entendimento construído a partir das pesquisas realizadas naquela época era que a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade.

Os fatores relacionados ao contexto do aluno no seu desempenho escolar eram considerados preponderantes à capacidade de ensinar da escola. Pesquisadores como Coleman (1966), Plowden (1967), Jencks (1972) e Bourdieu (1970) sustentavam que a escola tinha apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários eram considerados predominantes, seja porque a escola não poderia competir com a influência decisiva do *background familiar* durante a primeira infância. (BROOKE; SOARES, 2008)

O objetivo desses estudos era o de explicar por que em algumas escolas os alunos aprendiam e em outras não. Entre essas pesquisas, uma das que mais teve destaque e influência foi a realizada por Coleman (1966) e colaboradores que, de forma sistematizada e científica, buscou descrever a relação entre os insumos da educação e os resultados de performance dos estudantes, nos Estados Unidos.

No ano de 1966, no contexto das lutas pelos direitos civis, o Congresso dos Estados Unidos publica o relatório final da chamada “Comissão Coleman”: Igualdade de Oportunidades Educacionais (BROOKE; SOARES, 2008). O informe se tornou obra de referência em matéria de sociologia educativa. O método estatístico, inovador para a época, e os resultados da equipe de pesquisa, organizada pelo sociólogo, não poderiam ser menos paradoxais. Enquanto os movimentos raciais lutavam pela justiça em matéria de oportunidades educativas, o relatório afirmava que o *background* familiar, a origem do estudante, o tamanho da família e o contexto

familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos, ou seja, a escola não fazia diferença. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15)

Ademais, descobriu-se que a melhoria na qualidade das escolas públicas impactava mais na aprendizagem das minorias econômicas do que nas majorias econômicas, mostrando que a pouca influência que se constatava da escola era mais significativa para os mais pobres.

Parece que variações nas instalações e currículos das escolas são responsáveis por relativamente pouca variação no desempenho do aluno, até o ponto em que isso pode ser medido por testes padronizados. Novamente, são os alunos brancos os menos afetados por essas variações; para as minorias essas variações de alguma maneira fazem diferença. (COLEMAN, 2008, p. 30)

De forma análoga, pesquisadores britânicos haviam chegado a conclusões bastante semelhantes no que tange à influência limitada da escola no desenvolvimento dos alunos. O Relatório Plowden (1967), desenvolvido na Inglaterra, é um relatório contemporâneo ao de Coleman, realizado também por demanda do Poder Público, e deteve-se à descrição do estado da arte, *survey* e dados coletados para a pesquisa sobre a qualidade da escola primária, “o lar, a escola e a vizinhança” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 67), procurando identificar tendências e sugerir mudanças.

Observando a influência das diferenças sociais dos alunos no desempenho escolar e conseqüentemente no trabalho desenvolvido pela escola e sua eficácia, encontra-se nas análises de Bourdieu (1970) um estudo mais direcionado à questão cultural. Ele evidencia que, embora o aspecto econômico seja importante, há também a dimensão cultural que, como um bem capaz de favorecer o desenvolvimento dos estudantes na escola, transforma-se em um tipo de capital que pode ser mobilizado para influenciar o sucesso escolar: aspecto que chamou de “capital cultural”. (OLIVEIRA, 2013, SOARES; BROOKE, 2008).

Embora os estudos oriundos do relatório Coleman e do relatório Plowden apresentarem resultados sólidos, parecendo desmantelar a lógica liberal de crença na educação escolar como equalizador de oportunidades, retirando dela qualquer papel transformador, observa-se que esses resultados trouxeram fatores duvidosos que fizeram com que alguns pesquisadores já começassem a apontar os problemas quanto ao método desses estudos.

A pesquisa é falha em muitos aspectos, [...] Os próprios pesquisadores eram frequentemente os primeiros a apontar falhas de seu trabalho. Entretanto, a questão central era se essas falhas eram suficientes para negar a aparente consistência dos resultados obtidos em numerosos estudos. (MADAUS et al, 2008, p. 74).

Segundo Madaus et al (2008), as críticas mais contundentes ao Relatório Coleman são três. A primeira se refere à escolha de variáveis feita por Coleman, por optar por variáveis de mensuração mais fácil. Na segunda, a pesquisa é criticada por se concentrar em medidas de resultados compostas por testes padronizados de desempenho, uma vez que os resultados da educação escolar são de diversos tipos e não exclusivamente acadêmicos. Já o terceiro aglomerado de críticas é de ordem estatística e diz respeito à dificuldade de distinguir os efeitos das diferentes variáveis. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 108)

Outra pesquisa que se destacou no mesmo período foram os estudos realizados por Christopher Jencks (1972), que demonstraram que o sucesso escolar poderia acontecer por meio de alterações no tamanho da turma, número de horas letivas, organização da escola e qualificação dos professores (BROOKE; SOARES, 2008).

Apesar de suas conclusões imprecisas, de acordo com Brooke e Soares, 2008, os estudos de Jencks foram os primeiros a conseguir captar informações sobre o interior da escola, sobre a organização do trabalho pedagógico e a mencionar, mesmo que de forma dispersa, sobre clima escolar. Com isso, seus estudos começam a sugerir outra interpretação, a de que a escola faz diferença.

Em 1970, os estudos buscaram superar a conclusão aligeirada e limitada de que a escola não fazia diferença, conforme demonstravam as pesquisas realizadas até aquele período. Essa segunda geração de pesquisadores afirmava haver um problema metodológico nos trabalhos feitos por Coleman e outros. O argumento afirmava que “ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes”. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106).

Análises feitas a partir desses primeiros estudos argumentavam que as escolas não poderiam ser tratadas como se fossem todas iguais, visto que já havia diferenças na qualidade entre elas que influenciavam o desempenho dos alunos. Neste caminho, destacam-se alguns autores como Mortimore (1991), Sammons (1999), Slavin (1996) e Murillo (2003) (BROOKE; SOARES, 2008).

Mortimore (2008) discorreu sobre a necessidade de conceituar a escola como uma organização social, relatando que as escolas são diferentes na capacidade de influenciar a aprendizagem e o progresso dos alunos. As escolas devem ser tratadas de forma diferenciada, pois, para o aluno, faz diferença a escola onde irá estudar.

Mortimore (apud SAMMONS, 2008, p. 343) define escola eficaz:

Como aquela onde os alunos progridem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos. [...] uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes.

Ao dizer que os alunos progridem mais que o esperado, Mortimore faz uso de um conceito estatístico que se refere às correlações de diversas variáveis para uma mesma característica. O termo esperado representa a média do que é observado na realidade, considerando as características individuais dos alunos, das escolas, do contexto em que estão inseridos. Em nenhum momento possui significado valorativo ou pejorativo, no sentido de ultrapassar as baixas expectativas do professor, pelo contrário, significa que os alunos tiveram uma média maior do que a média observada a considerar a situação econômica, social e cultural de suas famílias. Neste sentido, o valor “esperado” é a média das observações realizadas e se um valor se apresenta acima do esperado significa que ele se encontra acima da média.

Ao considerar que a eficácia escolar está diretamente relacionada à qualidade da educação, Brooke e Soares (2008) afirmam que a ideia da eficácia é variável entre as escolas dentro da mesma rede ou sistema e com os mesmos recursos. Em seus estudos foram revelados que determinados aspectos do funcionamento da escola, enquanto instituição social, tem papel mais ou menos significativo na efetivação da eficácia escolar.

Já Pam Sammons (2008) exibiu em sua pesquisa a descrição de alguns fatores-chave (ou correlatos) que podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia. Contudo, a autora deixou claro que estes fatores não devem ser considerados independentemente um do outro, e chama a atenção para as várias associações entre eles, que poderiam auxiliar no melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia. A pesquisadora revela que estes fatores não têm a intenção de ser um instrumento exaustivo e nem um manual a ser seguido, mas de fornecer um resumo relevante de evidência da pesquisa que possa fornecer um *background* útil para aqueles preocupados em promover a

eficácia e o melhoramento da escola, bem como os processos de auto avaliação e monitoramento. Estes são os fatores-chave apresentado por Sammons:

Quadro 1 - Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo Pam Sammons (2008)

1	Liderança Profissional	Firmeza e propósito; uma abordagem participativa; um diretor que exerça uma liderança profissional
2	Visão e metas compartilhadas	Unicidade nos propósitos; prática consistente; companheirismo e colaboração
3	Um ambiente de aprendizado	Uma atmosfera de organização; um ambiente de trabalho atraente
4	Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizado; ênfase acadêmica; foco centrado no desempenho
5	Ensino com propósitos definidos	Organização eficiente; clareza nos propósitos; lições estruturadas; prática adaptável
6	Altas expectativas	Altas expectativas em todos os setores; trocas e vocalização de expectativas; ambiente intelectualmente desafiante
7	Reforço positivo	Regras de disciplina claras e consensuais; retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores
8	Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho dos alunos; avaliação do desempenho da escola
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	Elevação da auto estima dos alunos; exigir responsabilidade dos alunos; controle das suas atividades
10	Relacionamento família-escola	Envolvimento dos pais no aprendizado das crianças
11	Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: Sammons (2008, p. 351), editado pela autora.

Segundo a autora, escolas eficazes são aquelas que levam em consideração as características dos alunos admitidos e parecem acrescentar valor aos resultados educacionais desses alunos. (SAMMONS, 2008) O sentido de valor, usado pela autora, refere-se ao valor agregado, ou seja, o quanto da melhoria do desempenho do aluno é resultado da ação da escola.

Já, de acordo com Slavin (1996) existem quatro elementos que precisam ser adequados para que o ensino seja eficaz. São eles: qualidade da instrução (se a lição faz sentido para o aluno e desperta seu interesse), níveis adequados de instrução (adequação às necessidades dos alunos, auxílio aos alunos com maiores dificuldades), incentivo (o esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados) e tempo (aproveitamento adequado do tempo para as aulas e a realização das atividades). Para o autor, estes elementos estão relacionados multiplicativamente, ou seja, a melhoria em dois ou mais elementos produz ganhos de aprendizado maiores do que em qualquer um isoladamente.

Slavin (1996) afirmou em seus estudos que não bastam somente investimentos financeiros<sup>9</sup> para haver melhorias no desempenho dos estudantes. O que conta, para o mesmo, é o que as escolas e os sistemas escolares fazem com estes recursos para que se amplie a eficácia do ensino e do aprendizado. Essencialmente, é preciso perceber a interação entre professores e alunos, principal dinâmica do espaço escolar. Uma instrução eficaz não se limita a um bom ensino. É preciso verificar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecer suas necessidades, saber avaliar suas aprendizagens e motivá-los de maneira eficiente. Estas funções são executadas no nível da escola (administração e organização da escola) e no nível das salas de aula (controle dos professores sobre as técnicas de ensino, incentivos informais, administração das aulas, frequência, avaliação etc.). “Estes elementos de organização da escola e da sala de aulas são, pelo menos, tão importantes para o desempenho do aluno quanto à qualidade das aulas ministradas pelo professor” (SLAVIN, 1996, p. 5).

No cenário internacional, a tradição de pesquisa em eficácia escolar já está bem consolidada, como bem visto pelos autores Sammons (2008), Mortimore (2008), Madaus et al (2008) e Slavin (1996).

Diante da diferença de condições de oferta entre as escolas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, Murillo (2008) relata que é preciso cuidado ao tentar transpor imediatamente as conclusões das pesquisas realizadas em países ricos para a realidade de países em condições econômicas, sociais e políticas diferentes. Diante disso, pesquisas da América Latina (MUÑOZ et al, 1995; MURILLO, 2003 apud MURILLO, 2008) enfatizam e discorrem sobre os fatores escolares relevantes para a qualidade do ensino. De acordo com Murillo (2008) pode-se afirmar que o movimento de investigação sobre eficácia escolar está baseado em estudos empíricos que tenham por objetivo o estudo dos fatores escolares, de aula e de contexto que caracterizam uma escola eficaz.

Murillo classificou estes fatores em três níveis:

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que estudos sobre investimentos financeiros e infraestrutura das escolas realizados em países onde não há situações de desigualdade extrema e grande estratificação das escolas tendem a não encontrar relação entre estes fatores e o desempenho dos estudantes. Supõe-se que essa tendência possa ser explicada pela falta de variação desses construtos. Situação diferente pode ser encontrada em países subdesenvolvidos que enfrentam condições de desigualdade mais acirradas.

1. **Fatores escolares:** clima escolar, infraestrutura, recursos da escola, gestão econômica da escola, autonomia da escola, trabalho em equipe, planejamento, participação e envolvimento da comunidade educativa, metas compartilhadas e liderança;
2. **Fatores de sala de aula:** clima, dotação e qualidade da sala, relação professor-aluno, planejamento docente, recursos curriculares, metodologia didática, mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno;
3. **Fatores associados ao pessoal docente:** qualificação do docente, formação contínua, estabilidade, experiência, condições de trabalho, altas expectativas em relação ao alunado e reforço positivo (MURILLO, 2008, p. 479).

Para o autor, uma escola é eficaz se conseguir um desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos maior do que seria esperado, considerando o seu rendimento prévio e a situação social, econômica e cultural das famílias. O citado autor identifica três características de escola eficaz incluídas nessa definição:

1. Adicionado enquanto operacionalizador da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos considerando seu rendimento prévio e sua situação socioeconômica;
2. Equidade enquanto um elemento básico da eficácia. Uma escola que é melhor para uns alunos que para outros, dessa forma, não poderia ser considerada como eficaz. Seria eficaz aquela escola que fosse boa para todos os alunos, e;
3. Desenvolvimento integral dos alunos como objetivo da escola e do sistema educativo (MURILLO, 2008, p. 480).

Segundo Alves e Franco (2008), no Brasil, estudos sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar começaram a ser produzidos a partir de meados dos anos de 1990, por grupos de pesquisa formados nas universidades brasileiras que se dedicaram à análise de dados de avaliação em larga escala, como os do SAEB, que contaram com dados descritivos sobre o desempenho dos estudantes e que permitiu ao pesquisador brasileiro conhecer de forma mais sistemática o nível socioeconômico dos alunos, bem como seu desempenho em testes padronizados em larga escala. (ALVES; FRANCO, 2008)

Alves e Franco (2008) relatam que, no Brasil, os fatores associados à eficácia escolar estão agrupados em cinco categorias: “recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica”.

1. Os recursos escolares compreendem a existência e conservação dos equipamentos e do prédio escolar, onde o que realmente importa não é somente a presença dos mesmos, mas principalmente a forma como são utilizados;

2. A categoria organização e gestão da escola refere-se principalmente aos fatores de liderança da direção escolar e também quanto ao comprometimento e empenho dos docentes no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
3. O clima acadêmico está associado ao fato de que as ações escolares estão sempre vinculadas com os objetivos da aprendizagem e situações como a cobrança de dever de casa, o respeito e a disciplina na relação professor aluno, associados a um clima positivo no espaço da sala de aula, podem aumentar o desempenho acadêmico;
4. Os estudos sobre a formação e o salário docente foram realizados com base em dados do SAEB e apontaram segundo os pesquisadores Menezes e Pazello (2004) que quanto menor o salário do professor mais baixo o desempenho acadêmico, sendo mais frequente esta situação na região Nordeste do Brasil. Embora os pesquisadores reconheçam a necessidade de estudos mais amplos sobre esse fator utilizando diferentes bases de dados. (ALVES; FRANCO, 2008, p. 496-497).

Os autores admitem que alguns dos fatores associados à eficácia escolar estão fora do poderio da maioria das escolas públicas, que respondem por cerca de 90% das matrículas em Educação Básica do Brasil. Para os pesquisadores, a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da escola, mas dos sistemas de ensino do país. Também podem ser incluídos nesse rol os fatores ligados à remuneração docente. Todavia, os fatores relacionados à organização e gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico dependem principalmente dos sujeitos escolares, o que é garantido pela LDB através da autonomia das escolas e da flexibilização curricular (ALVES; FRANCO 2008, p.498).

No entanto, nas três últimas décadas, uma terceira geração de estudos tem buscado conjugar abordagens da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação para tratar, além da família e da escola, de fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais, ou seja, a compreensão de que elementos externos, de contexto onde a escola está inserida, também fazem diferença na aprendizagem dos alunos (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008). São estudadas as possibilidades da eficácia e da equidade da escola, sob os possíveis efeitos dos contextos sociais formados pelas unidades de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais (RIBEIRO; KOLINSKI, 2009).

Segundo os autores, este tema retoma antigas preocupações da Sociologia clássica a respeito dos determinantes contextuais da trajetória dos indivíduos na sociedade. Nota-se que há uma forte concentração de pessoas pobres em áreas estagnadas economicamente, apresentando sinais de desorganização social,

violência, criminalidade, isolamento do restante da sociedade, precariedade no atendimento prestado pelo poder público, acarretando na diminuição da eficácia das interações sociais nessas localidades.

Emerge uma corrente de pesquisa sobre o papel do contexto social do bairro na constituição de vários mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, nos quais ganhou grande relevância os relacionados ao funcionamento das escolas de ensino básico (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p. 354).

Os autores mencionados pesquisaram sobre a influência do nível socioeconômico da vizinhança das escolas do Rio de Janeiro na proficiência escolar e chegaram a resultados que indicam uma associação direta entre as características do entorno escolar e o desempenho dos alunos. Além desses autores, muitos pesquisadores brasileiros se debruçaram a estudar essa questão, com uma rede nacional coordenada pelo Observatório das Metrópoles, que expandiu as pesquisas para 15 regiões metropolitanas no Brasil, além dos estudos já amplamente caracterizados nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. (Vasconcellos e Rocha 2006; Alves, Franco e Ribeiro 2008).

Diante disso e das diversas pesquisas internacionais feitas até o momento na área de eficácia escolar, alguns aspectos relacionados à organização interna de uma escola eficaz são presentes em várias pesquisas sobre o tema, como: metas compartilhadas, trabalho em equipe, liderança profissional, clima escolar, altas expectativas, qualidade do currículo, organização da aula, avaliação do rendimento do aluno, aprendizagem organizacional, qualificação do docente e participação da comunidade educativa. (SAMMONS, 2008; MORTIMORE, 2008; MURILLO, 2008; ALVES; FRANCO, 2008; SLAVIN, 1996).

Os estudos sobre eficácia escolar, apresentados brevemente até aqui, explicitam o quanto a organização interna da escola pode influenciar no desempenho dos estudantes. Entretanto, é preciso ter cautela para não deixar transparecer a ideia de que é responsabilidade única e individual de cada escola garantir a democratização do ensino. Pois, as redes e os sistemas de ensino, e assim o poder público em suas diferentes esferas, também são corresponsáveis pela organização do trabalho realizado nas escolas.

Nessa perspectiva, vale destacar que a educação enquanto direito de cidadania e bem social, é de responsabilidade do poder público e cabe ao Estado<sup>10</sup> tomar a direção da garantia da igualdade (de condições, de oportunidades e de resultados) e de efetiva democratização. (TAVARES; ZANDER 2011).

Dado isso, é imprescindível o papel do Estado na definição e realização de políticas públicas<sup>11</sup> educacionais que garantam condições materiais, de equipamentos, formação continuada, organização da distribuição dos estudantes, valorização dos docentes, entre outros, para que a escola possa efetivamente fazer o papel que cabe a ela.

---

<sup>10</sup> É possível compreender o Estado, neste sentido, como um espaço de disputa por poder, uma arena política onde se encontram diferentes grupos de interesse e diferentes agentes sociais. (FERRAZ, 2011)

<sup>11</sup> Compreende-se por Políticas públicas ações realizadas pelo Estado e financiadas pelo fundo público com o intuito de atender necessidades da população em geral ou de grupos específicos. Estas ações podem ser tomadas por iniciativa do próprio governo ou em resposta às diferentes pressões sociais (FERRAZ, 2011).

#### 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: A REGIÃO E A ESCOLA

O presente estudo procurou analisar a situação de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba que oferece a educação básica nas etapas de Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, que se encontra em um contexto de pobreza relativa e apresentou resultados acima do esperado para o IDEB de 2015.

A pesquisa articula as abordagens quantitativa e qualitativa, de forma de que os dados de contexto e as informações sobre as avaliações externas foram tomadas como referência para a definição da instituição onde seriam realizadas entrevistas com os profissionais que atuam na escola e observações sobre o espaço e as práticas realizadas. Este capítulo apresenta os aspectos quantitativos do estudo.

Esta escola se situa em um bairro periférico da capital curitibana, o qual é um dos bairros mais populosos da cidade e faz limite com um município da região metropolitana. O Mapa I apresenta a localização da escola e de outros equipamentos públicos no seu entorno, sem explicitar as fronteiras entre os bairros e os limites com outra cidade da região metropolitana a fim de manter o anonimato da escola.



Fonte: IPPUC (WONS, 2017).

Este bairro localiza-se na região sul da cidade de Curitiba, e apresenta uma área de 11,23 Km<sup>2</sup>, totalizando 2,60% da área total do município. O primeiro loteamento aprovado na Prefeitura Municipal data de 18 de novembro de 1965. Porém, a partir da década de 1990 é que o bairro passou a crescer de maneira mais proeminente, surgindo também os problemas urbanos típicos das periferias das grandes cidades, como ocupações irregulares, elevados índices de criminalidade e doenças ligadas à carência de infraestrutura urbana. (Oliveira; Baptista, 2015).

Por meio do Mapa I é possível verificar que a região possui outras escolas públicas, inclusive Centros Municipais de Educação Infantil, Unidade de Saúde, Centro de Referência e de Atendimento de Assistência Social, Liceu do Ofício e Armazém da Família. Desta forma, observa-se a presença do poder público na região, por meio de diversos equipamentos. Não cabe a este trabalho apresentar dados de atendimento da população, mas seria interessante verificar se esses equipamentos são suficientes em quantidade e qualidade para atender as demandas da população residente no bairro analisado.

Por se localizar numa área periférica, seu território é ocupado por uma camada mais empobrecida da população que ocupa áreas irregulares ou habita em moradias populares construídas pela COHAB-Curitiba. Segundo dados do IPPUC, a cidade de Curitiba possui 381 áreas de ocupação irregular, sendo que possui 76 bairros, então num cálculo simples, teríamos 5 ocupações irregulares por bairro (caso fosse aleatório). O bairro citado, em 2010, apresentou 13 ocupações irregulares, como consta na tabela abaixo, ou seja, isso pode ser uma evidência de concentração dessas ocupações no bairro, o que pode indicar a presença de uma população que vive numa condição de vida mais vulnerável. Por outro lado, considerando o número de unidades habitacionais contabilizadas em 2005, o bairro possuía 4,15% das unidades habitacionais do município e 2,93% das ocupações irregulares.

Tabela 1 - Áreas de ocupação irregular

Localidade	2000			2005			2010
	Nº de ocupações	Nº de unidades	População	Nº de ocupações	Nº de unidades	População	Nº de ocupações
<b>Curitiba</b>	301	57333	220732	341	62267	239728	381
<b>Bairro da escola</b>	10	2170	8355	10	2587	9960	13

Fonte: IPPUC (WONS, 2017).

Ademais, pode-se observar outro indicador dessa precarização de vida da população do bairro quando se analisa o rendimento médio e mediano mensal da população. A média do valor recebido por domicílio de Curitiba é 57% maior do valor médio recebido pelos moradores de domicílios situados no bairro em questão.

Tabela 2 - Valor do rendimento médio e mediano mensal

Localidade Rendimento (reais)	Domicílios		Pessoas com 10 anos ou mais de idade	
	Médio	Mediano	Médio	Mediano
<b>Curitiba</b>	R\$ 3.774,19	R\$ 2.300,00	R\$ 1.424,60	R\$ 700,00
<b>Bairro da escola</b>	R\$ 1.657,30	R\$ 1.400,00	R\$ 590,06	R\$ 510,00

Fonte: IPPUC (WONS, 2017).

Essas informações servem de subsídio à afirmação de que a Escola pesquisada está situada em um contexto socioeconômico de pobreza relativa se comparada às outras escolas das demais regiões de Curitiba. No entanto, mesmo diante desse contexto desfavorável, a referida escola vem numa crescente em suas notas no IDEB quando comparada às médias de Curitiba, ao longo dos últimos dez anos.

Tabela 3 - Valor do Ideb em Curitiba e na Escola pesquisada

Valor da média do IDEB	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Curitiba</b>	4.7	5.1	5.7	5.8	5.9	6.3
<b>Escola pesquisada</b>	4.0	5.4	6.1	6.2	6.0	7.2

Fonte: Dados do INEP (2017), adaptado pela autora.

Ao longo dos dez anos a escola pesquisada aumentou em 80% sua nota no Ideb, enquanto Curitiba aumentou 34%. Pode-se observar que de 2005 para 2007 o progresso foi de 35%, um número muito expressivo em vista dos demais anos. De 2007 para 2009 avançou 12,96% e de 2009 para 2011 avançou apenas 1,63%. Já no ano de 2011 para o ano de 2013 obteve um regresso de 3,22%, enquanto no ano de 2013 para 2015 teve uma progressão de 20%. Infere-se que os dois grandes saltos da escola, com relação à nota do Ideb foram nos anos iniciais da implementação do indicador, ou seja, de 2005 para 2007, onde obteve um progresso de 35%, como já demonstrado, e também nos últimos anos, de 2013 para 2015, com o avanço de 20%.

O próximo capítulo, que trata sobre as análises dos dados, tentará, a partir das entrevistas semiestruturadas, estabelecer algumas possíveis considerações a respeito desses dois grandes progressos da escola na nota do Ideb.

Como a literatura indica, a proficiência dos estudantes em avaliações de desempenho tende a ser fortemente influenciada pelo nível socioeconômico (NSE) das suas famílias. Portanto, considerou-se que a seleção da escola não poderia pautar-se apenas no resultado do IDEB, mas esse resultado precisaria ser analisado à luz de um indicador de NSE dos estudantes que frequentam a escola. Tomou-se como referência o próprio indicador divulgado pelo INEP<sup>12</sup>, criado a partir de 2014 e divulgado em consonância com os resultados de proficiência dos estudantes.

O nível socioeconômico da escola foi definido como a média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus respectivos alunos e, em seguida, para melhor representar os conjuntos de escolas com mais de 10 alunos na base de dados, foram criados, a partir da análise de cluster (K-means), sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto. (INEP, Nota Técnica Inse, s/d, s/p.)

Em Curitiba, as escolas da rede municipal de ensino distribuem-se entre quatro níveis dos sete níveis criados e concentram-se em apenas dois deles, os níveis “Médio Alto” e “Alto”, como indicam a tabela e o gráfico abaixo. Em vista dessa distribuição, este trabalho sempre fará referência ao NSE da escola como um índice relativo, pois considera-se que ele precisa ser considerado no contexto do município em que se situa.

Tabela 4 - Distribuição das escolas da rede municipal de Curitiba de acordo com o INSE, 2015

<b>NSE</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS</b>	<b>%</b>
MÉDIO	1	0,56
MÉDIO ALTO	54	30,51
ALTO	120	67,80
MUITO ALTO	2	1,13
<b>TOTAL</b>	<b>177</b>	<b>100</b>

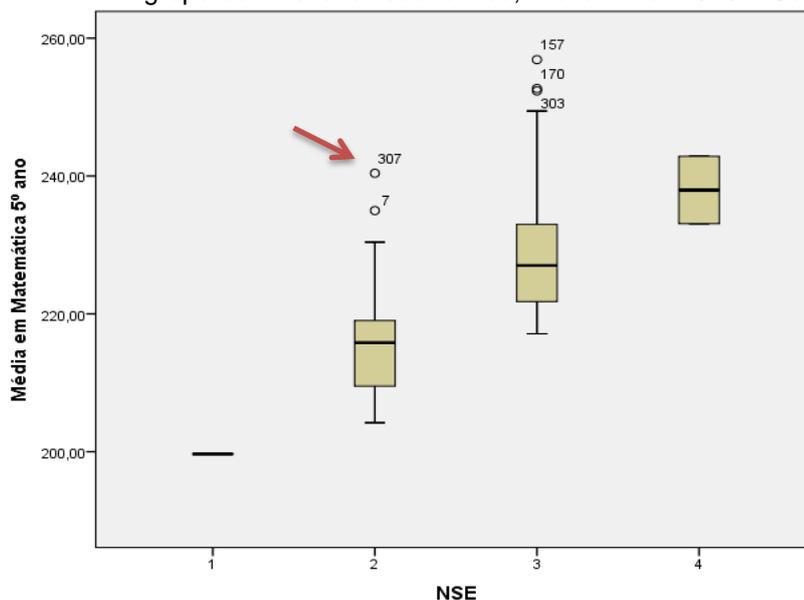
Fonte: Prova Brasil, 2015.

<sup>12</sup> O índice de NSE apropriado neste trabalho foi calculado pelo INEP, utilizando como referência os estudos de José Francisco Soares e Maria Tereza Gonzaga Alves. Os autores utilizaram dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil de 2011. A Nota Técnica que explica a metodologia utilizada pelo INEP se encontra disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso: 10/11/2017.

Com relação a quantidades, observa-se no gráfico e na tabela acima, que apenas uma escola da capital paranaense pertence ao grupo de NSE “médio” e apenas duas pertencem ao grupo “muito alto”. A maior parte das escolas foi classificada no nível socioeconômico “Médio Alto” ou “Alto”. Assim, a escola selecionada para o estudo foi retirada do grupo classificado como “médio alto”, que concentra as escolas com menor NSE do município.

No gráfico 5 cada grupo no eixo NSE indica médias do nível socioeconômicos dos alunos, as quais variam de 1 a 4, o grupo 1 corresponde a classificação de NSE Médio, o grupo dois o Médio Alto, o grupo três o Alto e o grupo 4 considerado como Muito Alto, para o caso de Curitiba. No gráfico, verifica-se a relação entre a nota padronizada dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e seu pertencimento aos diferentes grupos de NSE. A análise desse gráfico foi fundamental para a seleção da escola em análise (número 307 no gráfico), pois, em 2015, considerando o nível socioeconômico dos estudantes, a escola obteve o desempenho mais alto do seu grupo e acima da mediana dos grupos de NSE mais elevado.

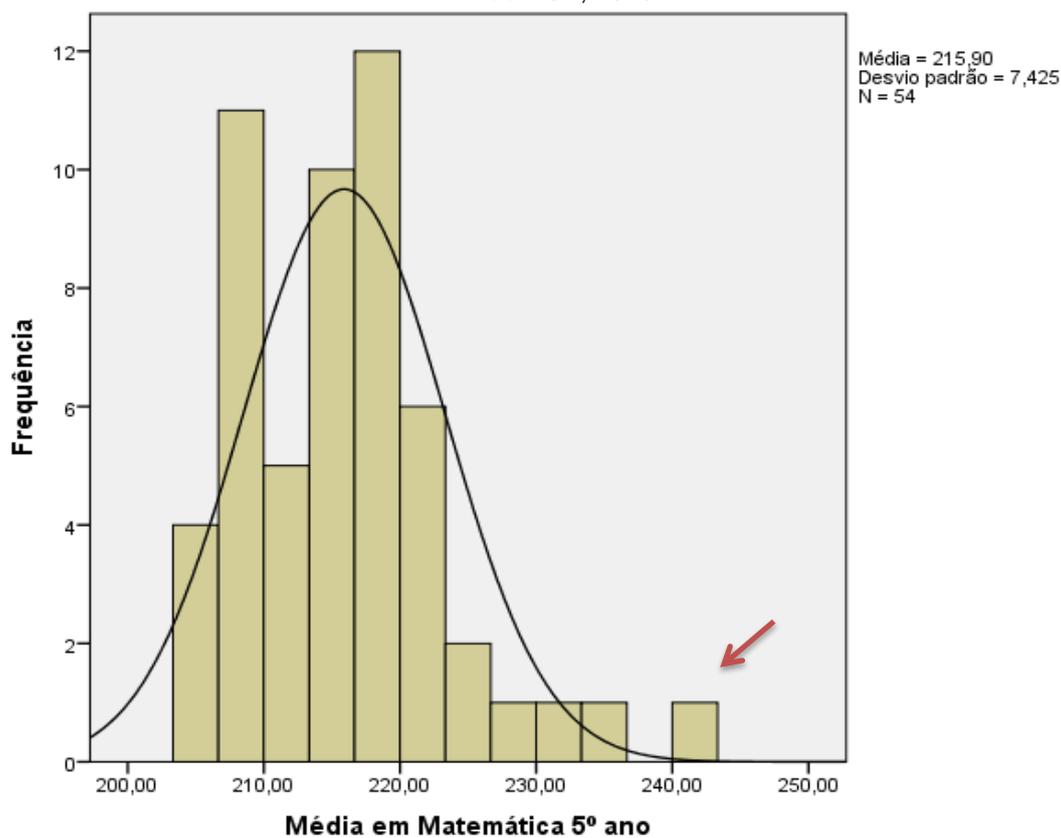
Gráfico 5 - Mediana e dispersão em Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por grupo de nível socioeconômico, Prova Brasil 2015 – Curitiba



Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil 2015.

Averiguou-se através do gráfico de caixas que a escola conseguiu atingir uma nota do Ideb acima do esperado para o seu grupo socioeconômico, afinal, há uma tendência que de quanto maior o nível socioeconômico do conjunto dos alunos matriculados na escola, maior a média padronizada da instituição na avaliação. Mas, mesmo diante dessa tendência, a escola conseguiu se destacar e se tornou um ponto fora da curva, literalmente, como o gráfico abaixo reafirma mais uma vez:

Gráfico 6 - Histograma da nota média em Matemática, considerando as escolas que compõem o nível 2 de NSE, 2015



Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil 2011

No gráfico 6, observa-se mais uma vez que a escola tem seu desempenho bastante acima da média do grupo de NSE em que foi classificada pelo INEP. A média das escolas desse grupo, em 2015, em Matemática, foi de 215,9 ao passo que a escola obteve média de 240 pontos de proficiência em matemática.

Tanto o gráfico de caixas quanto o histograma ajudam a compreender os critérios para a seleção da escola como um exemplo de instituição que se situa em contexto de pobreza relativa e obteve um desempenho que pode ser considerado destacado. A última nota da escola no IDEB, de 7.2, considerada nesse contexto, sobretudo a partir do indicador de nível socioeconômico (INEP), desencadeou no título do presente trabalho: *um ponto fora da curva*. A instituição não é um ponto fora da curva apenas no sentido metafórico do ditado, mas pode ser assim classificada a partir dos dados observados e analisados a partir de procedimentos estatísticos. Os gráficos acima permitem observar que a escola em análise é um *outlier*.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Para realizar a pesquisa qualitativa na escola foi necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a pedido do diretor da instituição. Concluída essa etapa para tratar das questões burocráticas da referida permissão (a qual levou um mês, mais ou menos) e posterior contato com a escola para marcar um dia para minha visita, dirigi-me à instituição. Fui recebida de forma bastante receptiva e senti-me acolhida pelo pessoal da instituição de ensino.

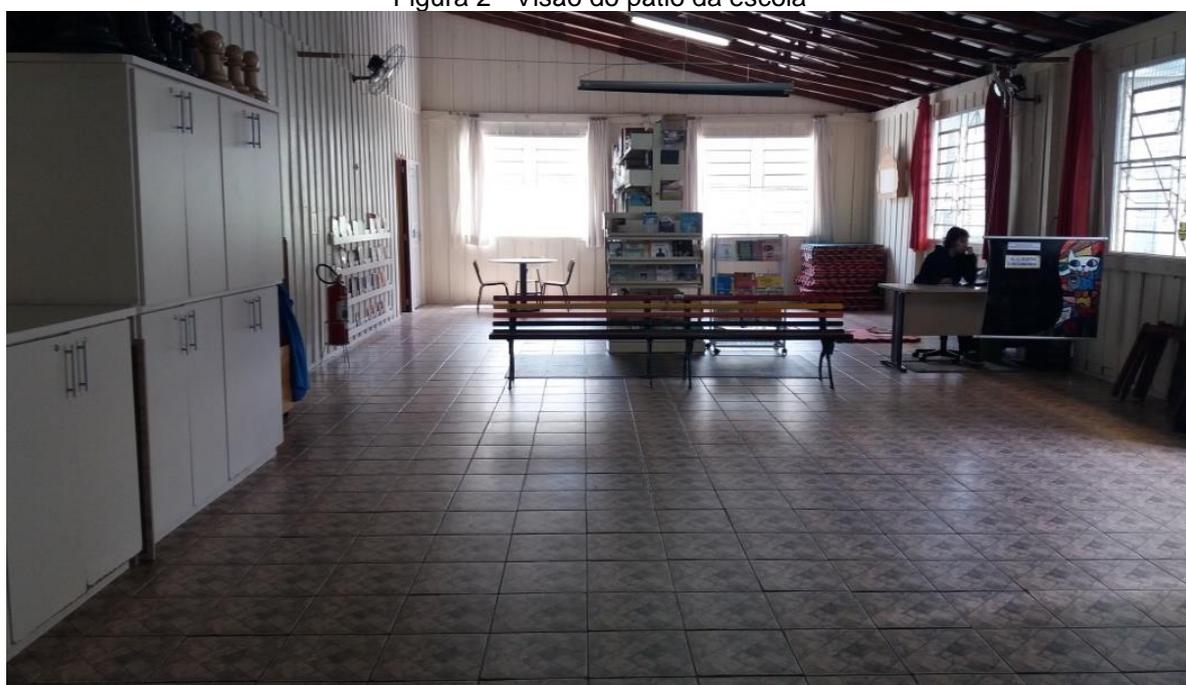
O instrumento utilizado para a pesquisa foram roteiros (Apêndice I) de entrevistas semiestruturadas, os quais seriam aplicados com o diretor, pedagoga, secretária e pelo menos dois docentes. Contudo, as entrevistas acabaram sendo realizadas apenas com o diretor, pedagoga e uma docente do 5º ano, por questões de tempo e também pelo fato da secretária ter entrado recentemente na escola. Por este motivo, o diretor achou que ela não teria muito que contribuir. Além disso, o olhar de observação da pesquisadora, com a possibilidade de registrar os diferentes ambientes da escola por meio de fotografias, também foi de extrema contribuição. Primeiramente, este capítulo tratará das questões de contexto da escola a da realização das entrevistas. Na segunda parte do capítulo serão analisadas as respostas dos entrevistados.

Assim que cheguei fui recebida pela secretária, a qual gentilmente me levou até a sala do diretor e o mesmo muito educado e solícito aceitou que eu gravasse toda a entrevista. O referido diretor é formado em Pedagogia, com especialização em educação especial e em psicopedagogia, atuou durante doze anos como docente e após trabalhou no núcleo de educação e na Secretaria Municipal de Curitiba. Ao olhar o roteiro, o diretor pediu licença e entrou no site do INEP para escrever um quadro com as notas do IDEB de Curitiba e da Escola, de 2005 até 2015. Nossa entrevista durou aproximadamente 1 hora e se desenrolou como uma conversa normal, onde o entrevistado se sentiu muito à vontade para falar além do questionado.

Terminada a entrevista, fui convidada a conhecer os espaços da escola, onde fui autorizada a tirar fotos. Primeiramente, mostrou-me a biblioteca, a qual foi decidida ser deixada no meio do pátio, por questões pedagógicas e de espaço. Durante a entrevista, o diretor relatou que em sua primeira gestão na escola, em 2006, havia percebido que os livros de literatura infanto-juvenil estavam guardados

em caixas, todo empoeirados, ou seja, não estavam sendo utilizados pelos alunos e tampouco pelos professores. O espaço em que a biblioteca estava também não era convidativo, ficava em uma sala escura, apertada. Então, o gestor decidiu, na época, fazer um trabalho direcionado à leitura, a começar por deixar os livros expostos ao alcance das crianças, não só nos momentos direcionados de ida à biblioteca, mas também no pátio e nas salas de aula e desde lá, essa prática foi mantida pela escola. As fotos apresentadas nas figuras I, II e III mostram o espaço e alguns usos da biblioteca escolar durante o período de intervalo (recreio) dos estudantes.

Figura 2 - Visão do pátio da escola



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 3 - Biblioteca da escola no meio do pátio



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 4 - Alunos brincando na biblioteca da escola durante o recreio



Fonte: acervo pessoal da autora.

Vale ressaltar que nos momentos em que tirei as fotos era o horário de pátio (recreio) dos alunos do período da manhã e mesmo assim pude notar crianças lendo durante esse intervalo ou em brincadeiras direcionadas pela bibliotecária<sup>13</sup> como a

<sup>13</sup> A bibliotecária da escola é uma professora que está em licença médica.

brincadeira do “soletrando”, na qual uma pessoa fala uma palavra e as outras precisam dizer as letras que a compõe.

Essa observação corrobora o resultado dos questionários respondidos pelos estudantes na Prova Brasil de 2015, quando 76% dos estudantes do 5º ano da escola afirmaram que sempre ou quase sempre leem livros. Dos 38 questionários aplicados em 2015, 32 foram respondidos, como mostra a Figura abaixo.

Figura 5 - Frequência de leitura dos alunos do 5º ano em 2015



Fonte: QEdu.org.br / Dados do INEP, 2015.

O diretor acredita que essa ação fortemente direcionada à leitura pode ter contribuído para a melhoria do ensino ofertado na escola, visto que ela não foi direcionada somente à alfabetização, mas sim durante todo o processo de aprendizagem dos alunos, da pré-escola ao 5º ano, refletindo em todas as áreas do conhecimento.

Outra questão também levantada pelo diretor e analisada durante minha observação à escola, diz respeito aos trabalhos dos alunos expostos pelas paredes da escola:

Com essa atitude, o trabalho dos alunos é valorizado, o que é importante para a construção da identidade de cada um. Independentemente da idade, ela [a criança] deve se sentir integrada ao ambiente que frequenta e ter o direito de ter participação nas intervenções que nele serão feitas. Afinal, a socialização dos conhecimentos adquiridos faz parte do processo de aprendizagem. (entrevista realizada com o diretor, em 24/10/2017)

Figura 6 - Trabalhos dos alunos expostos nas paredes da escola



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 7 - Exposição de um projeto dos alunos do 5º ano em conjunto com os alunos do pré



Fonte: acervo pessoal da autora.

Essa relação da exposição dos trabalhos dos alunos com um ensino eficaz também é abordada na literatura sobre efeito-escola. Em seu estudo, Mortimore *et al* (1988, apud, Sammons, 2008) indicam a necessidade de se criar um ambiente físico agradável, incluindo a exibição dos trabalhos dos alunos.

A respeito das salas de aula, o que me chamou a atenção é que cada uma delas possui organização diferente sobre a disposição das carteiras e isso o diretor afirmou ser alterado a cada semana, a fim de que as crianças possam socializar com

os diferentes colegas no decorrer do ano letivo. As Figuras VI, VII e VIII apresentam diferentes formas de disposição das carteiras em salas de diferentes turmas. Além disso, todas estavam muito bem organizadas, com trabalhos expostos nas paredes.

Figura 8 - Sala de aula da turma do 1º ano do EFI. Disposição das carteiras em “U”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 9 - Sala de aula de uma turma do 2º ano do EFI. Disposição das carteiras em duplas



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 10 - Sala de aula da turma do 5º ano do EFI. Disposição das carteiras em fileiras



Fonte: acervo pessoal da autora.

As fotos indicam também como as salas de aula são bastante iluminadas, ventiladas e estão em bom estado de conservação. Observa-se, também, que as salas são coloridas e apresentam uma importante disposição do ambiente voltado para a aprendizagem, com a presença de várias referências nas paredes, além dos trabalhos dos estudantes.

Quanto à área externa da escola, pude observar que é estruturada, possui quadra coberta e parquinho infantil de madeira. O diretor relatou que na hora do intervalo os alunos menores ficam separados dos alunos maiores, para isso é feito um revezamento durante os dias da semana, a fim de um grupo ficar na área externa e o outro na área interna da escola. Durante minha observação, era dia dos pequenos estarem na área externa e os maiores estavam no pátio interno da escola, com brincadeiras promovidas pelas inspetoras.

Pude observar que na quadra tinham alguns estudantes maiores do 5º ano, vestidos com coletes coloridos, os quais, segundo o diretor, foram escolhidos naquela semana para serem os ajudantes dos alunos da pré-escola na hora do pátio. Toda semana são escolhidos de 2 a 3 alunos do 5º ano para ficarem responsáveis por promoverem brincadeiras no pátio com os alunos menores, o diretor disse que isso é feito no intuito de promover a socialização entre as turmas, além de criar o sentimento de responsabilidade nos alunos do último ano da escola. Também relatou que há muita disputa entre os alunos para serem os ajudantes da

semana, na hora do pátio. Não foi possível observar como os estudantes são selecionados para a participação nessa atividade.

A questão das posições de responsabilidade dos alunos também foi vista no capítulo I no fator 9 da tabela de Sammons (2008) “Direito e responsabilidade do aluno”, onde a autora relata que estudos britânicos mostraram também efeitos positivos no comportamento dos alunos e sucesso nos exames quando uma proporção alta de alunos recebia posições de responsabilidade no sistema escolar, transmitindo dessa maneira confiança na habilidade dos alunos de estabelecer padrões de comportamento maduro.

Essa prática de responsabilização dos alunos foi observada nas falas tanto do diretor, quanto da docente, quando a mesma discorreu sobre um projeto que está realizando com os alunos do 5º ano em parceria com a professora e os alunos da pré-escola. Nesse projeto, os mesmos foram visitar o zoológico e ficaram responsáveis pelos alunos menores e, além disso, farão uma gincana para ensinar matemática aos alunos da turma da pré-escola.

Figura 11 - Área interna da escola, com brincadeira promovida pelas inspetoras na hora do pátio



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 12 - Área externa da escola: quadra coberta e parquinho



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 13 - Durante a semana são escolhidos de dois a três alunos do 5º ano para promoverem brincadeiras com as crianças do pré, nesse momento os alunos organizavam um circuito



Fonte: acervo pessoal da autora.

As fotos do pátio interno e externo também indicam a existência de boas condições de conservação. É possível observar que há pintura na quadra e no parquinho de madeira, não foram observados brinquedos ou móveis quebrados. Os espaços parecem ser adequados para a quantidade de crianças, visto que não se verificou concentração de estudantes nos espaços observados.

Após a apresentação da escola, fui direcionada à sala dos professores para esperar o horário de intervalo da pedagoga, e, assim, darmos continuidade às entrevistas. Observei que a sala dos professores é bem ampla, com mesas redondas para debates, armários, quatro computadores e utensílios de cozinha como micro-ondas, cafeteira e etc. No momento em que eu cheguei todas as docentes do período da manhã estavam lá (todas mulheres) e cada uma se apresentou para mim, foram muito simpáticas e receptivas e continuaram suas conversas sobre um amigo secreto da equipe. Todas pareciam se relacionar muito bem, com muitas brincadeiras, inclusive com o diretor.

Posteriormente, fui até a sala da pedagoga para iniciarmos a entrevista, realizada a partir do mesmo roteiro que a utilizada com o diretor. Tal entrevista durou cerca de 40 minutos e a pedagoga também demonstrou estar à vontade com as perguntas. Relatou que é formada em pedagogia pela UFPR e com especialização em psicopedagogia, trabalhou como docente durante 10 anos na rede municipal e depois fez o concurso interno para pedagoga e logo já foi trabalhar no núcleo de educação de Curitiba, na regional do Bairro Novo. Mas que esse ano, de 2017, teve que retornar às escolas, devido mudança de gestão municipal.

Após a entrevista com a pedagoga, fui encaminhada até a sala dos professores, para entrevistar a professora do 5º ano, que, após ler as perguntas do roteiro, ficou um pouco incomodada com a questão número 12, a qual dizia: *Há um trabalho direcionado para resultados na Prova Brasil? Como a escola organiza o trabalho com as áreas que são avaliadas? E as que não são?* Relatou que essa era uma questão polêmica e preferia ficar com o roteiro para responder à mão e depois me passar por e-mail, para poder organizar melhor suas ideias e não falar “demais”. Tentei acalmá-la no sentido de que a pesquisa guardaria os nomes em sigilo e que nada ali seria com o intuito de julgamento e sim uma pesquisa exploratória, mas caso ela não se sentisse à vontade em participar, que ficasse à vontade.

Então, a docente mudou de ideia e aceitou participar da entrevista, bem como, autorizou-me a gravá-la. Foi uma conversa muito tranquila, que nem pareceu

ser uma entrevista, pois conversamos assuntos que até fugiram do roteiro. A professora também é formada em pedagogia, com mestrado pela UFPR na linha de Currículo e formação de professores, assim como também frequentou dois anos do curso de filosofia na mesma instituição, mas por questões de tempo acabou abandonando.

De modo geral, o que mais se destacou em minha percepção sobre a escola foi a organização da mesma, o capricho com os mínimos detalhes, o ambiente aconchegante e acolhedor. Senti-me bem em estar ali e creio que as crianças e os profissionais da escola também sintam isso e com certeza, tal ambiente contribui muito para a aprendizagem dos discentes e para um bom clima de trabalho.

Como já exposto por Sammons (2008) escolas de sucesso tem maior probabilidade de serem lugares mais calmos, ao invés de caóticos. Segundo a autora, muitos estudos enfatizaram a importância de manter, na escola, um clima de ordem orientado para as tarefas. Rutter *et. al* (1979, apud, Sammons, 2008), por exemplo, descrevem que o ambiente físico de uma escola pode também ter um efeito tanto na atitude quanto no desempenho dos alunos, ao observarem que manter escolas em um bom estado de manutenção e conservação estava associado com padrões altos de desempenho acadêmico e comportamento.

## 5.1 A COERÊNCIA ENTRE OS DIÁLOGOS DOS AGENTES DA ESCOLA

Como já citado anteriormente, os três entrevistados são formados em pedagogia e todos possuem especialização, sendo que a docente possui mestrado em educação. Isso talvez já seja um indício de que a formação continuada do educador contribui significativamente para a qualidade do seu trabalho, ao passo que tal formação tem, entre outros, o objetivo de propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000). Assim como expõe Sammons (2008) em seu 11º fator sobre eficácia escolar:

Escolas eficazes são organizações que aprendem, com professores e administradores experientes continuando a ser aprendizes, mantendo-se a par de suas disciplinas e dos avanços na compreensão de práticas eficazes. (SAMMONS, p. 375, 2008).

Com isso, pode-se inferir que a formação continuada do profissional da educação é indispensável e crucial para um bom funcionamento de seu trabalho. Vale também ressaltar que o fato do diretor e pedagoga já terem trabalhado no Núcleo e Secretaria de Educação de Curitiba contribui para a visão macro da gestão escolar da rede municipal da cidade e para a consistência de muitas de suas falas no decorrer das entrevistas, que serão explicitadas e analisadas no presente trabalho.

Outro aspecto interessante de se analisar é que nenhum dos três optou por trabalhar na Escola por escolha própria ou por ser perto de sua residência. O diretor contou que foi indicado ao cargo em 2006, pois a escola não tinha alguém ocupando a função, logo, não foi uma escolha. Contudo, relatou que posteriormente, criou um vínculo com a instituição, principalmente por esta estar inserida em uma comunidade economicamente desfavorável *“Dentre as escolas que eu passei, digamos que foi a escola que eu criei uma empatia maior”*. (Diretor da escola, entrevista realizada em 24/10/17)

Já a pedagoga relatou que com a nova gestão de Curitiba (devido às eleições municipais de 2016) perdeu seu cargo no núcleo de educação e precisou voltar à escola. Explicou que a única escola que tinha vaga (para o seu padrão do período da manhã) era a escola TL e que, num primeiro momento, ficou insatisfeita:

Num primeiro momento não gostei, até porque não foi uma escolha, era o que tinha, mas no primeiro momento de SEPE que é a semana de estudos pedagógicos, onde fiz estudos com a equipe, eu me apaixonei pela escola e já tinham algumas propostas vindo de novo pra mim, pra trabalhar em núcleo e eu disse não, é aqui que quero ficar e quero continuar. (entrevista realizada com a pedagoga, em 24/10/17).

Com a professora do 5º ano, o caso foi um pouco diferente, ao pedir remoção de outra escola em que trabalhava ouviu elogios sobre a escola TL e então foi averiguar quais instituições tinham vagas disponíveis *“A moça que me indicou a escola aqui, falou que era uma gracinha, que parecia uma escola rural, pequenininha”*. Contou ainda que sempre gostou de trabalhar em escolas de periferia, mesmo sendo longe de sua casa. Mas que quando chegou no RH da prefeitura, a escola TL era a única que tinha vaga disponível.

Ao serem questionados sobre o que achavam que as famílias dos alunos pensam sobre a escola, os três entrevistados disseram que os pais veem a escola como muito boa, que há um vínculo entre a escola e a comunidade e que as famílias gostam por ser pequena, pelo fato dos professores conhecerem todos os alunos e

todas as famílias pelo nome. Com isso, os pais, sentem-se reconhecidos no espaço escolar. Além disso, os três frisaram muito sobre o quanto os pais falam sobre a organização e capricho da escola.

O diretor contou que a escola possui uma relação muito próxima com a comunidade, que até mesmo os vizinhos que não possuem filhos na escola também se sentem responsáveis pelo espaço, ligam quando percebem algo estranho nos finais de semana, participam dos eventos de confraternização. Ademais, relatou que ele e a pedagoga ficam no portão da escola nos horários de entrada e saída e que esse contato diário traz uma relação de proximidade com a comunidade:

*O que eu acredito muito é que a escola deva estar inserida de fato na comunidade, só que a escola enquanto estrutura física está inserida, eu não levo ela embora quando vou pra casa, o que muitas vezes não está, são os agentes que atuam nela, não se inserem na comunidade, é apenas um local pra onde você vai, ganha seu dinheiro, pega e vai embora, ou seja que contato você tem? Nenhum, a criança entra na sala e depois você a manda pra casa e não é assim, você tem que ter esse contato com a família. Você pode não ter uma comunidade 100% com você, mas você deve trabalhar para que cada vez mais essa relação vá se ampliando. (entrevista realizada com o diretor, em 24/10/2017)*

A professora também discorreu sobre essa relação de proximidade com a comunidade, principalmente pelo fato da escola ser pequena e possibilitar que se conheçam os integrantes da família:

*Eles gostam daqui, gostam porque é pequena, porque a gente faz mais do que seria a obrigação da escola, sabe?! Então as mães chegam e a gente conhece o nome, o irmão dela, o filho dela que hoje já está no ensino médio, que conhece não sei quem, então a gente sai aqui na rua e a gente sai conversando com todo mundo [...] então se a gente precisa de um chá de alguma coisa, aí já falam “vai ali na casa da fulana, que ela tem”, se eu preciso encomendar um bolo, também já peço tudo por aqui. (entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017)*

Outro fato que me chamou a atenção sobre a comunidade do entorno escolar foi a fala da pedagoga, a qual apesar de estar há pouco tempo na escola (entrou no começo de 2017) possui uma visão muito positiva das famílias dos alunos:

*É uma comunidade que tem bastante pessoas com uma escolaridade baixa, mais humilde, mas são famílias muito esclarecidas. Digo esclarecidas enquanto cidadãs, podem não ter um nível de escolaridade elevado, uma renda elevada, mas elas têm uma boa formação enquanto cidadãs. Eu vejo que elas têm muita clareza do que são seus direitos, seus deveres e se os filhos delas estão aqui, é porque consideram que é uma boa escola, que vai ofertar um ensino de qualidade para os seus filhos. (entrevista realizada com a pedagoga, em 24/10/2017)*

É interessante observar como a gestão da escola busca maior proximidade com a comunidade atendida pela escola, procurando sempre envolvê-lo mais efetivamente nas ações escolares, tanto pedagógicas, como administrativas. É dessa forma que se começa a se construir a democratização do ambiente escolar, pois a participação e a presença nas atividades são características da gestão democrática.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2000, p. 15).

Diante disso, é curioso observar como os três profissionais tratam essa questão da comunidade escolar, demonstrando que ela deve estar presente no dia a dia da escola, não só exclusivamente nos conselhos escolares<sup>14</sup> e, de que, provavelmente, esse envolvimento na rotina da escola tenha contribuído para o esclarecimento dessa comunidade com relação aos seus direitos e deveres. Sendo assim, ressalta-se o que já foi escrito em outro capítulo, a respeito da importância da participação da comunidade educativa (MURILLO, 2008) e do envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos (SAMMONS, 2008). A autora descreve que o estudo de Mortimore et al (1998 apud SAMMONS, 2008) sobre escolas primárias mostrou benefícios nas escolas onde os pais ajudaram na sala de aula e em viagens escolares, onde havia reuniões regulares de progresso, onde havia uma sala dos pais e onde o diretor tinha uma política de “de portas abertas”. Muitas das características descritas por Mortimore foram observadas na escola pesquisada.

A pedagoga chegou também a relatar que muitas famílias procuram a escola devido ao alto IDEB, pois pesquisam as notas das escolas da região e se surpreendem com o elevado desempenho da instituição. Isso remete ao que já foi discutido em capítulos anteriores, sobre os diferentes impactos que o IDEB pode trazer para a sociedade, como Fernandes (2007) defende que a divulgação dos índices obtidos pelas escolas pode ser um instrumento democratizante, pois fornece parâmetros ao público interno e externo, e pode clarear determinadas percepções sobre o trabalho da escola ou rede de ensino. Em contrapartida, sabe-se que

---

<sup>14</sup> A atuação da comunidade se dá ainda na participação no Conselho Escolar como está descrito no Art. 14, inciso II da LDB: “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

também pode servir como instrumento de ranqueamento e competição entre as escolas da região, como bem analisado por Freitas (2007).

Para este trabalho, não foi possível realizar entrevistas com as famílias dos estudantes, seus responsáveis e outras pessoas da comunidade. Contudo, considera-se que esta seria uma fonte interessante de informações para garantir as vozes da comunidade e permitir conhecer melhor as percepções das famílias sobre a escola.

A fim de averiguar se o desempenho elevado da escola poderia estar relacionado a com algum tipo de seleção de acesso e matrícula, realizou-se uma questão sobre o procedimento. Tanto o diretor e pedagoga disseram que há uma fila de espera para a pré-escola, 1º ano e 3º ano. O diretor disse que chegou a pedir abertura de mais uma turma no período da manhã, por ter uma sala vaga, mas que não foi autorizado pela secretaria de educação. Não houve explicação a respeito dos motivos da negativa. Afirmaram também que o procedimento de matrícula acontece de forma “normal”, que quando há vaga a matrícula é feita imediatamente, mas caso não a tenha, é gerada essa lista de espera, a qual é chamada por “ordem de chegada”. Só há prioridade para ser chamado se for uma criança que venha com alguma solicitação especial de conselho tutelar, da rede de proteção ou de inclusão e crianças que estão em vulnerabilidade social, então, imediatamente essas têm prioridade.

Para conhecer melhor os procedimentos de matrícula, também seria importante entrevistar as famílias, tanto as que conseguiram a vaga na escola quanto as que permaneceram nas listas de espera. Outro agente social importante seria a secretária da escola, mas como ela passou a trabalhar na escola muito recentemente, talvez não pudesse contribuir com informações sobre os procedimentos de matrícula.

Outro aspecto importante, que foi abordado com os entrevistados, diz respeito ao clima escolar em relação ao ambiente de trabalho e de aprendizagem. O diretor acredita que um ambiente onde exista acolhimento, preocupação e ajuda entre os profissionais é primordial para um bom clima de trabalho e que ele como diretor precisa dar o exemplo, principalmente no que tange à assiduidade, responsabilidade, respeito e cordialidade. Já com relação à aprendizagem, relatou que ele e a equipe sempre viabilizam meios para superar as dificuldades de algumas crianças e que algumas demandam de atividades adaptadas.

Também explicou sobre o trabalho das inspetoras em criar brincadeiras para a hora do pátio e de dar auxílio aos professores, como recortar as atividades, colá-las no caderno. Tais atividades que precisam ser impressas, primeiro são enviadas para o e-mail do diretor, que as imprime e repassa para as inspetoras deixarem organizadas para os professores. Segundo o gestor, tudo isso ocorre com o intuito de otimizar o tempo do professor com questões que contemplem o ensino de fato.

Mortimore et al (1988, apud Sammons, 2008, p. 360) em seus estudos sobre a educação primária também observaram que a proporção do tempo dos professores gasto na discussão do conteúdo do trabalho com os alunos, em oposição a assuntos rotineiros e à manutenção de atividades de trabalho tinha uma relação positiva com a eficácia escolar.

O gestor também frisou em sua fala sobre a coletividade dos profissionais e da responsabilidade conjunta sobre a aprendizagem de cada criança, como um dos fatores primordiais para um bom clima escolar.

Para a pedagoga, o clima de trabalho na escola é muito descontraído, a equipe se dá muito bem como um todo, brincam muito, mas ao mesmo tempo também são bem comprometidos com o trabalho:

*É uma equipe muito séria de trabalho, sem exceção, independente se eu tenho uma professora mais tradicional ou não, todas são muito comprometidas com o trabalho. Elas são pontuais, assíduas, abertas a sugestões, críticas. Então assim, é uma escola privilegiada mesmo (entrevista realizada com a pedagoga, em 24/10/2017).*

Com relação ao clima de aprendizagem, afirmou que a maioria das turmas está fechando o ano com o desenvolvimento esperado, o que leva a um baixo índice de dificuldade de aprendizagem acentuada. Explicou também que realiza acompanhamento da permanência semanal ou em qualquer momento que as professoras precisem, além dos conselhos de classe trimestrais.

Já a docente enfatizou que tanto o clima escolar de trabalho, quanto o de aprendizagem são bons porque há um trabalho muito em conjunto, em equipe, citou sobre o projeto dos animais que está realizando em parceria com a professora da Pré-escola. Além disso, citou que o número reduzido de alunos faz total diferença na qualidade do ensino.

Não foi possível verificar a informação sobre o número reduzido de alunos apresentada pela professora, pois à primeira vista isso poderia divergir da

informação sobre as listas de espera. Contudo, a professora entrevistada trabalha com o 5º ano do ensino fundamental, turma para a qual não há crianças em lista de espera, de acordo com o diretor.

Verificou-se pelas entrevistas que a preocupação com o clima escolar é presente na fala de todos os entrevistados, o que pode ajudar a compreender que esta preocupação tem papel central no trabalho da escola enquanto instituição e que isto pode contribuir para os resultados de desempenho na avaliação externa que a colocam como um ponto fora da curva. Como defendeu Sammons (2008), na análise apresentada no capítulo 1 deste trabalho, no fator 2, intitulado “Objetivos e visões compartilhados”, as escolas são mais eficazes quando os membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e valores da escola e quando isso é colocado em prática de forma colaborativa. A autora traz a citação da análise de Lee, Bryk e Smith (1993, apud, Sammons, 2008) a respeito da importância do senso de comunidade em escolas eficazes:

Elementos característicos de uma comunidade, como trabalho cooperativo, comunicação eficaz e objetivos compartilhados foram identificados como cruciais para todo tipo de organização de sucesso, não somente para escolas (SAMMONS, p. 356, 2008).

Como exposto pela autora, a maioria dos estudos de organizações eficazes enfatiza a importância de uma visão compartilhada, com unidade de propósitos, a fim de promover um objetivo comum entre os agentes escolares.

Nesta mesma perspectiva, Rutter et al (1979 apud SAMMONS, 2008) enfatizaram que o ambiente da escola é muito influenciado pelo grau em que ela funciona como um todo coerente, e que um conjunto de valores comuns à escola contribui para um bom estado de ânimo e um ensino eficaz. Essa coerência explicitada pelos autores foi encontrada em quase todas as falas dos três entrevistados e pode servir como indicativo para o bom desempenho da escola na avaliação externa de 2015.

Ao serem indagados a respeito do que consideravam mais importante para o bom funcionamento da escola, os três, novamente, frisaram o aspecto do trabalho coletivo, das trocas de conhecimento, da responsabilidade que cada um precisa ter com a escola, com a aproximação da comunidade, para que ela também se sinta responsável no processo educativo. No entanto, a resposta da docente, chamou-me muito a atenção, por isso, vale a pena transcrevê-la na íntegra:

*Eu acho assim, se eu chegar hoje pro diretor (é uma escola que a gente não tem muita verba, que a gente luta pra garantir a qualidade sempre além do nosso esforço próprio), mas acho que se eu chegar pra ele e falar que eu queria fazer um trabalho com argila dourada, ele vai atrás desse material, a gente só não faz se não quiser aqui, porque a gente tem material, tem apoio. Por exemplo, uma das últimas atividades que a gente fez, eu deixei um gráfico da última página colorido sem querer, porque eu ia pedir para que os alunos colorissem depois mesmo, mas quando eu virei a página vi que já estava colorido, então o diretor teve esse olhar de imprimir toda a prova, mas a segunda ter deixado colorido. Isso parece bobeira, porém faz a diferença, pra crianças de escolas particulares ter folhas de atividades em colorido é normal, é uma realidade pra eles, mas aqui não. Isso é pouco ainda? É claro que é pouco, mas é o que nós ainda conseguimos fazer, já é um diferencial. Então nós temos um suporte, nós vemos que não trabalhamos sozinhos, então se eu precisar de um material o diretor vai se esforçar. O que falta aqui são espaços alternativos e falta de professores. No começo do ano eu tinha todos os dias alguém pra me auxiliar dentro da sala, mas agora que estamos sem 2 professores, eu não tenho isso mais e também não foi nos mandado mais professores [...] Mas assim, por isso até eles [os estudantes] me acham tão brava, porque eu cobro muito deles, cobro que eles valorizem o que tem, que deem valor para a escola, nem que seja a única folha colorida, seja a gentileza feita pra eles. Não que as crianças vão se moldar pela forma que você trabalha, mas elas conhecem um mundo diferente a partir do momento que você dá possibilidade para que isso aconteça (entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017).*

Através da fala da docente, pode-se observar a importância do professor se sentir amparado por uma equipe pedagógica para a realização do seu trabalho, principalmente por sentir esse amparo vindo do gestor da escola. Sammons (2008) atribui em seu fator 1 a Liderança Profissional, e demonstra que quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança dos diretores como fator-chave para a eficácia escolar. Discorre ainda que um diretor eficaz não é simplesmente o administrador mais antigo, mas sim, aquele que se envolve com o que acontece em sala de aula, incluindo currículo, estratégias de ensino e monitoramento do progresso do aluno, ao promover uma variedade de apoio aos professores, incluindo estímulo e assistência prática (SAMMONS, 2008)

Os autores Alves e Franco (2008) também reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica da eficácia escolar.

Esse reconhecimento do gestor também foi identificado na fala da pedagoga ao ser indagada sobre se a escola TL tinha algum diferencial com relação às demais escolas da região:

*[...] Então acho que um dos diferenciais é por ser uma escola menor, por ter um excelente gestor e aí eu falo do nosso diretor [...], porque acho que você conseguiu perceber a experiência que esse homem tem, então pra mim está sendo um privilégio sem fim, poder trabalhar ao lado dele, estou aprendendo muito e quero aprender mais no ano que vem... E por ser uma equipe comprometida, que tem muito clara a concepção da rede municipal de ensino, e é muito dedicada, acho que esse é o nosso diferencial. (entrevista realizada com a pedagoga, em 24/10/2017).*

Portanto, a liderança do gestor pareceu ser importante para o desenvolvimento e manutenção de uma missão comum da escola e um clima de objetivos compartilhados, uma vez que os papéis exercidos pelos diretores têm influência na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem (SAMMONS, 2008).

## 5.2 IMPACTOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Uma das inquietações do presente trabalho era entender porque a escola selecionada para este estudo consegue índices mais altos no IDEB que a média das que trabalham com alunos que residem em bairros pobres.

Posto isso, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica a respeito da produção de desigualdades escolares e efeito escola e também sobre a política de Estado que estabeleceu o Ideb como meta nacional da educação no PNE de 2014/2024, a fim de se compreender as implicações que essa avaliação ocasionou nos sistemas escolares, especialmente na escola pesquisada.

Como já mencionado no capítulo II, o Ideb é marcado por controvérsias diante de pesquisadores da educação, para uns ele é visto como um instrumento democratizante, pois fornece parâmetros ao público interno e externo, e pode clarear determinadas percepções sobre o trabalho da escola ou rede de ensino (Fernandes, 2007).

Há muitos posicionamentos, divergentes entre diferentes pesquisadores, e não há consenso em relação à existência de avaliação externa. Enquanto alguns consideram que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira, também são explícitos posicionamentos contrários à sua realização e apresentação de algumas

implicações negativas dessa política, tais como as já citadas em capítulo anterior: ênfase apresentada nos resultados das avaliações externas em detrimento dos processos pedagógicos, competição entre as escolas, foco na produção de bons desempenhos nos exames padronizados, preocupação com a divulgação através da mídia dos resultados da Prova Brasil e do Ideb em forma de ranking, evidenciando os melhores e os piores resultados, afunilamento do currículo escolar aos conteúdos medidos na avaliação externa, como português e matemática, entre outros.

A partir dessas reflexões, foram organizadas questões no roteiro de entrevista sobre a Prova Brasil, a fim de entender (I) se os profissionais possuíam conhecimento sobre os últimos resultados do Ideb, (II) como a equipe pedagógica e de gestão acompanha os resultados, (IV) se há um direcionamento para os resultados na prova Brasil e, por fim, (V) como a escola organiza o trabalho com as áreas que são avaliadas e as que não são.

Quando questionado sobre o conhecimento dos últimos resultados do Ideb (I) e sobre como a equipe pedagógica e de gestão acompanha tais resultados (II) o diretor apresentou a tabela que havia anotado o desempenho da escola comparada ao de Curitiba nos últimos dez anos (ver tabela 3).

Ao apontar para o ano de 2005, em que Curitiba apresentou um desempenho de 4.7 e a Escola TL um valor de 4.0, o diretor refletiu acerca da discrepância que existe em regiões mais pobres, no sentido de estarem sempre abaixo de uma média geral. Nesse sentido, discorreu sobre sua vinda para a escola no ano de 2006:

*Então a partir daqui (2006), eu já repeti isso não sei quantas vezes na minha vida, que criança pobre aprende! Tem direito de aprender e isso começou aqui (apontou para o dado de 2005 e 2007) onde saiu de um 4.0 e foi para um 5.4, nesse momento a escola já começa a se destacar porque podemos ver a média de Curitiba sempre estando abaixo da média da escola. (entrevista realizada com o diretor, em 24/10/2017).*

Como já mencionado anteriormente, o diretor citou que em 2006 foi feito um trabalho muito direcionado para a leitura em todas as turmas da escola, desde a pré-escola até o 5º ano e o mesmo acredita que tal ação pode ter influenciado significativamente para a “qualidade” da escola, pois tal prática/projeto perpetuou-se mesmo em gestões posteriores. Explicitou que esse avanço da escola é fruto de um trabalho coletivo de todos os profissionais envolvidos e que isso não se deu de uma hora para outra, mas sim, ao longo de 10 anos.

Já a pedagoga, mencionou que apesar de estar há pouco tempo na escola, já participou de momentos de estudos na gestão, em que o progresso das notas do Ideb foi mencionado. Para tanto, explicou que em 2005 foi o ano de implementação do indicador e de que tudo era muito novo ainda, lembrou que estava em sala de aula na época com uma turma do 5º ano e que quando chegaram pessoas para aplicar prova, sentiu-se invadida *“Eu fui uma professora que surtei, falei o que é isso? Não conhece minha turma e vem aplicar uma prova a nível nacional? Nem sabe o que eu estou trabalhando com eles”* (entrevista realizada com a pedagoga, em 24/10/2017). Devido a isso, acredita que esse número baixo na média de 2005 foi geral na rede municipal, pelo desconhecimento do pessoal.

A pedagoga indicou a tendência crescente das notas da escola nos anos posteriores a 2005, e analisou o quanto a instituição conseguiu superar ano após ano a média projetada para a cidade de Curitiba,

*Acho que a equipe avalia isso com muita maturidade. Claro, a escola reconhece o trabalho que foi feito, então se você perguntar para as professoras de 2015 elas lembram tudo o que foi feito, ano após ano, porque isso aqui é consequência de um trabalho todo, não é só da turma do 5º ano de 2015. Só que ao mesmo tempo a gente prefere avaliar a escola pelo trabalho do dia a dia e não por uma avaliação de larga escala, a gente sabe a importância que ela tem, mas a gente opta por fazer esse olhar de avaliação individual diariamente. (entrevista realizada com a pedagoga em 24/10/2017)*

A fala da pedagoga torna-se muito interessante ao dizer que a escola prefere avaliar o aluno individualmente no cotidiano e não por uma avaliação em larga escala, apesar de saber sua importância. Isso talvez indique que a profissional possui discernimento das limitações que a referente avaliação apresenta e de que a nota 7.2, por exemplo, contempla a média da escola, mas não reflete, necessariamente, o aprendizado de todos os alunos, e, que, quando há um direcionamento para esse olhar individual é que as chances de se ter um ensino equitativo se tornam muito maiores.

Como colocado anteriormente, ao ler o roteiro de entrevista, a docente do 5º ano não estava sentindo-se confortável em responder as perguntas referentes ao Ideb e Prova Brasil, pois admitiu que essas são questões polêmicas e que talvez fosse melhor escrever e pensar com calma no que iria responder. Mas, após explicar sobre o sigilo da pesquisa, a mesma permitiu-me dar continuidade à entrevista.

Quando questionada sobre possuir conhecimento sobre os últimos resultados do Ideb da escola e sobre quais fatores contribuíram para tais resultados, a docente desabafou que *“Sim e isso aí é uma das coisas que me tiram o sono. Esse ano nem tanto (...)”*. Então, a partir daí contou sobre as proporções que a política nacional tomou em sua sala de aula.

A docente apontou para o ano de 2011, na mesma tabela usada pelo diretor e explicou que no final daquele ano havia entrado na escola e não tinha ideia do que era o Ideb, possuía breves noções porque ouviu falar que as escolas que aumentassem os índices ganhariam alguns benefícios, uma verba a mais. No entanto, não fazia ideia de que não era simplesmente uma prova, que possuía relações com o fluxo escolar. Então, ao assumir a turma do 5º ano em 2013, em pleno ano de Ideb a nota da escola abaixou dois décimos, passou de 6.2 (2011) para 6.0 (2013) e isso a deixou muito chateada.

*Por isso eu falei que a pergunta era um pouco polêmica, quando aumenta a nota: - Parabéns equipe, parabéns gestão, parabéns Curitiba. Agora quando diminuiu: - Professora o que você fez que não conseguiu? (entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017).*

Posto isso, a docente relatou que pediu para ficar com turmas de 5º ano por mais dois anos, pois colocou como meta; objetivo que aumentaria o índice da escola, ou pelo menos, voltaria a deixá-lo em 6.2. Sentiu que era dela a culpa em ter diminuído dois décimos da nota *“Eu falei que precisava pelo menos recuperar, aí eu sossego, porque fui eu que perdi a nota da escola”*.

A fala da professora é passível de amplas discussões sobre as implicações realizadas, nas últimas décadas, a respeito de um movimento global de reforma educacional que está transformando os sistemas educativos.

Segundo Verger (2012)<sup>15</sup> este movimento promove mudanças na gestão e governança escolar como o meio mais eficaz de resolver os problemas educacionais existentes, tendo como objetivo aumentar a competitividade dos países através de aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, melhorar a eficiência dos sistemas educacionais. O autor explica que os defensores das Reformas Educativas Globais tendem a atribuir aos professores muitas responsabilidades dos problemas educativos atuais e frequentemente os

---

<sup>15</sup> Texto em espanhol, traduzido pela autora.

consideram como os principais causadores dos baixos níveis de aprendizagem dos alunos.

Neste mesmo viés, José Esteve (1995, apud, Caldas, p. 180, 2011) em seu trabalho sobre “mal estar docente” indica que as reformas educacionais nos países europeus nos anos 90, surgem num momento de desencanto e ceticismo, devido ao sentimento de insegurança frente às mudanças pelas quais os docentes não se sentem preparados, contribuindo para esse sentimento negativo que o autor denomina como mal estar docente. Caldas (2011) discorre que um dos fatores que contribui para o sentimento de insegurança do docente é a ruptura do consenso social sobre educação, o que caracteriza uma socialização divergente, com relação a modelos e valores de educação, além do aumento das exigências em relação ao profissional para além do domínio do conteúdo.

Diante do exposto, pode-se refletir que as avaliações em larga escala são marcadas, principalmente, por essas reformas gerenciais educacionais ocorridas nos anos 90, seguindo a óptica de uma educação com os mesmos princípios da lógica de mercado, como já discutido brevemente no presente trabalho.

Logo, essa questão da responsabilização e culpabilização docente podem ser vistas como mais uma consequência negativa da ênfase apresentada nos resultados das avaliações externas em detrimento dos processos pedagógicos.

Ademais, ao prosseguir com sua explicação sobre sua prática docente no ano de 2013 a 2015, a professora contou ter aplicado simulados quinzenalmente, ter participado de cursos oferecidos pela prefeitura a respeito do Ideb e de ter feito com os alunos o mesmo que é feito em “terceirão pré vestibular”, disse que os alunos já estavam acostumados com aquele tipo de prova, devido a tanto treino “*Em 2015 eu deixei até o planejamento de lado, a gente fazia provas, fazia simulados, discutia questões, não eram sequências de trabalho, era um preparatório, um cursinho pra eles*”. (Entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017)

É nesse sentido que muitos autores criticam o Ideb, como já exposto no capítulo II, pelo fato de que o indicador acaba sendo uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas, ao mesmo modo que as estigmatiza, como defende Freitas (2007). O autor também reitera que o resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados.

Além disso, como expõe Sandra Zakia de Sousa (2010), corre-se o risco das provas padronizadas levarem a um estreitamento do currículo escolar, principalmente quando se associam incentivos ou punições aos profissionais da educação ou às escolas, ou, ainda, aos resultados obtidos pelos alunos.

Essa consequência de estreitamento do currículo escolar ficou explícita na fala da docente, ao admitir que não seguia mais planejamentos, que não tinha mais sequências de trabalho, apenas resoluções de questões, que, obviamente focavam apenas nas áreas da matemática e língua portuguesa.

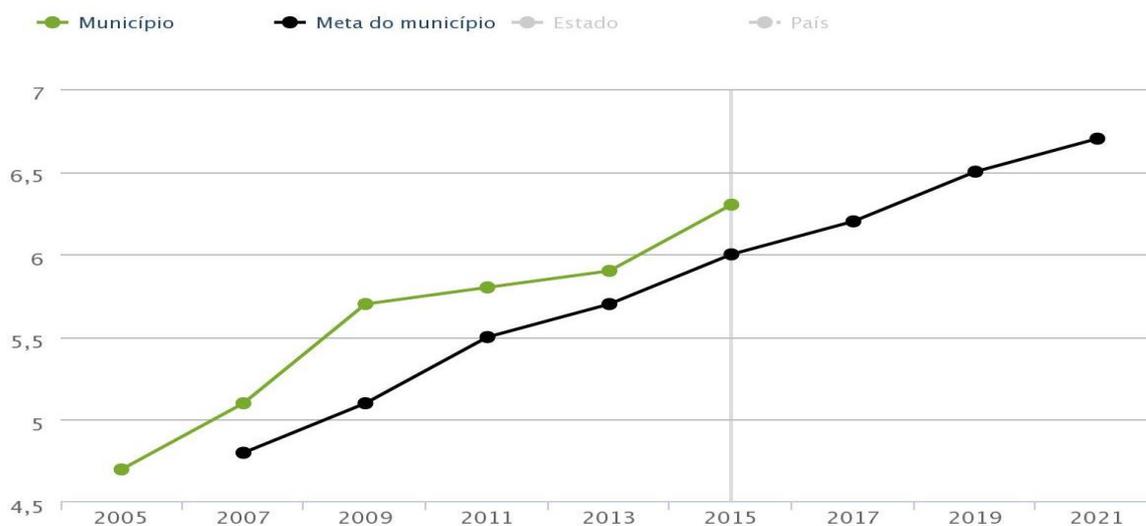
A pedagoga, por ter trabalhado durante muito tempo no Núcleo Regional de Educação de Curitiba contribuiu significativamente a respeito dessa mesma questão, afirmou que como essa avaliação da Prova Brasil já está instituída a nível nacional, poderia dizer com toda certeza que não há um trabalho direcionado; sistematizado, só na Escola pesquisada, mas sim, a nível de rede municipal de Curitiba.

*[...] Sempre há formações específicas para o IDEB, estudos direcionados, para trabalhar os descritores da Prova Brasil, tanto em língua portuguesa quanto matemática (esse ano ainda está tudo muito solto, por conta que é uma nova gestão). Só pra você ter ideia, a última prova foi em 2015, no ano inteiro teve uma formação específica para as professoras de 5º ano, então assim, não é só a escola que se preocupa, de trabalhar com as crianças o modelo da prova, o que é um gabarito, a maneira como as questões são feitas, de múltipla escolha, a rede também se preocupa com isso. E há uma disputa muito acirrada entre as capitais. (entrevista realizada com a pedagoga, em 25/10/2017).*

A pedagoga ainda frisou que no ano de 2015, enquanto estava no núcleo regional de educação, presenciou um forte direcionamento da rede municipal para a Prova Brasil com formação específica para docentes do 5º ano nas áreas de matemática e português. Refletiu ainda sobre o progresso que todas as escolas municipais tiveram no ano de 2015 *“Todas as escolas subiram, até as escolas que eram número um em dificuldade, subiram vários pontos percentuais. Esse resultado de Curitiba não foi em vão, houve um trabalho bem direcionado para isso”*. (Entrevista realizada com a pedagoga, 2017).

A fala da pedagoga fica mais fácil de ser visualizada a partir do gráfico 8:

Gráfico 7 - Evolução do Ideb no município de Curitiba



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Verifica-se que no ano de 2015 a média do Ideb de Curitiba atingiu um avanço de quatro décimos percentuais, tendo superado a meta de 6.0 estabelecida pelo MEC. A cidade chegou a ser considerada a capital com o “melhor ensino público do País”, como visto em muitas divulgações pela mídia.

A fim de compreender de que forma ocorreu esse direcionamento da rede de Curitiba em formações específicas para o IDEB e estudos direcionados para trabalhar os descritores da Prova Brasil, procurou-se a existência de pesquisas acerca do assunto. Para tanto, uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Paraná debruçou-se sobre o tema. A dissertação intitulada “Impactos da Política Educacional do Município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental” (DITTRICH, 2010) abordou em suas conclusões que:

[...] houve realmente uma redefinição curricular, no município de Curitiba, gerada a partir da implantação das avaliações censitárias Prova Brasil e Provinha Brasil. A Secretaria Municipal de Educação passou a centrar seus esforços em dar condições aos professores e professoras para que dominassem o processo de transmissão daquilo que passou a compor o currículo das escolas municipais de Curitiba: as matrizes de referência da Prova e da Provinha Brasil. Assim, as ações de formação de professores, bem como a produção de material pedagógico para auxílio dos professores, passaram a ser dirigidas a uma qualificação para que eles soubessem trabalhar melhor os conteúdos previstos para tais avaliações. (DITTRICH, p. 262, 2010).

Dessa maneira, a análise de alguns dados da dissertação serviu de respaldo teórico para as afirmações da pedagoga, a qual por já ter trabalhado no núcleo

regional de educação (como já mencionado) possui amplo conhecimento das políticas educacionais que permearam a rede municipal. Considera-se que seria relevante uma atualização das reflexões apresentadas por Dittrich (2010), a fim de conhecer as ações realizadas pela SME após 2010.

### 5.3 INSATISFAÇÕES COM A ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL ATUAL: COMO ISSO SE REFLETE NA PRÁTICA ESCOLAR?

Pode-se dizer que o ano de 2017 foi marcado por grandes retrocessos na área da educação, tanto em âmbito nacional como em âmbito local. A mudança de gestão em Curitiba (devido às eleições para prefeito em 2016) trouxe um grande reboiço para o pessoal do magistério.

A gestão do atual prefeito criou um pacote de ajuste fiscal, que prevê a suspensão dos planos de carreira do magistério, como também altera regras para a concessão de uma série de benefícios aos servidores, como licença-prêmio, 13º salários, gratificações e auxílios. Tais medidas foram motivos de protesto em diversas greves que ocorreram ao longo do ano.

Essa insatisfação com a gestão do atual prefeito de Curitiba apareceu explicitamente no decorrer das falas dos entrevistados e devido a isso, mereceu o devido destaque. Pois, na óptica das políticas públicas, torna-se muito interessante analisar como as ações do governo local podem ser diferentes em diferentes gestões, mesmo frente às mesmas orientações nacionais, além de refletir quais implicações trazem para o interior do processo escolar.

Ao explicar que no presente ano (2017) está realizando um trabalho diferente com os alunos, marcado com projetos, sequencias de trabalho e jogos a docente do 5º ano deixa claro que não gostaria que a nota do Ideb aumentasse, uma vez que “a gestão não merece”:

*Então assim, a turma que fez a prova ontem, eu não fiz esse mesmo trabalho (de 2015), eu trabalhei esse ano com projetos, então são alunos que argumentam, são bons alunos, principalmente a turma da tarde. Esse ano eu resolvi trabalhar com sequência, eles fizeram alguns simulados só. Durante o planejamento eu incluía questões de Prova Brasil, mas eu trabalhei muito com jogo, então eles compreenderam as coisas. **Eu acredito que vá pelo menos manter a nota, pela qualidade das turmas, o que me deixa triste é se aumentar, porque a gestão não merece um aumento do IDEB. Tanto que eu não fui em nenhuma formação esse ano, não aceito uma gestão que não valoriza o professor dentro de sala de aula e venha me falar de formação.** (entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017, grifos meus).*

A fala da docente torna-se muito interessante ao ser analisada sob dois aspectos: (I) A possível comparação das notas de 2015, com as notas do Ideb de 2017, às quais só será possível ter acesso depois do tratamento dado pelo INEP, provavelmente em meados de 2018. Considera-se que será muito interessante analisar as diferenças de resultado entre 2015 e 2017 numa próxima pesquisa, devido à diferença da ação pedagógica em sala de aula entre os dois anos (II) a preocupação da docente com a possibilidade de elevação da nota da escola em um ano em que se sentiu desvalorizada pela administração municipal. Essa preocupação reflete a certeza de que a nota será utilizada como estratégia de marketing pela administração, caso seja elevada. Neste sentido, é possível perceber na fala da professora o desejo de diminuir a nota da escola na avaliação externa (uma política nacional) como “castigo” para indicar o demérito que ela enxerga na política local, devida tamanha insatisfação com a gestão atual.

Esse segundo aspecto também pode ser analisado na fala do diretor, quando o mesmo relatou que sua vontade era de não ter aplicado a Prova Brasil neste ano, a qual ocorreu um dia antes da entrevista:

*Se eu falar pra você, a vontade que eu tive ontem era de mandar as crianças não fazerem a Prova Brasil, é esse o sentimento e se você for conversar com outros diretores muito provavelmente você escutará o mesmo, porque infelizmente – **não estou dizendo que nos anos anteriores não tivemos dificuldades, sim, tivemos. Mas, o que estou vendo hoje, é que tudo isso que a rede municipal construiu ao longo da história, no sentido de evoluir, este ano a gente está regredindo.** (entrevista com o diretor, em 24/10/1, grifos meus)*

Torna-se intrigante refletir, a partir da fala grifada, como uma política nacional pode ter formas tão diferentes de condução a nível local dependendo da gestão que a conduz. Pois, quando o diretor afirma que por ele as crianças da escola não teriam feito a Prova Brasil (como forma de manifestação de sua indignação com a gestão

municipal) e de que “tudo o que a rede municipal construiu ao longo da história, no sentido de evoluir, a gente está regredindo” há marcadamente uma condução diferente da política nacional. Entender como as pessoas reagem frente à política, como assumem seu papel de agentes sociais e tomam decisões em seus espaços de atuação, são aspectos de suma importância para a área de política educacional. Em relação a isso, o diretor expõe algumas reações:

*[...] Em 10 meses a gente está perdendo um monte de coisa. Perdeu-se um plano de cargos e isso repercute no dia a dia com o professor: **o professor que está desanimado, o professor que não tem mais a mesma empolgação, porque ele não está se sentindo valorizado, acolhido, não pela escola, mas por uma administração.** Esses resultados do IDEB foram construídos ao longo dos anos da escola, de você construir uma escola que ofereça um ensino de qualidade. **Talvez agora esteja se desconstruindo isso tudo, sob o ponto de vista de gestão municipal e que talvez não reflita agora, nesse momento, mas em algum momento irá refletir.** (entrevista realizada com o diretor, em 24/10/2017, grifos meus)*

Além disso, o diretor traz em sua fala sobre a perda do plano de cargos, o que foi discutido no começo deste subitem a respeito do pacote de ajuste fiscal feito pela nova gestão, o qual implica diretamente no salário do pessoal do magistério.

Barbosa (2014) aponta o salário como um dos aspectos incisivos para o aprofundamento do quadro de precarização e intensificação do trabalho docente, o que traz consequências negativas para o professor e para a melhoria da educação. E é justamente isso que o diretor descreve, sobre a repercussão que tal desvalorização traz para o dia a dia do professor e, que, talvez isso ainda não se apresente de forma substancial no ano de 2017, mas que refletirá negativamente nos próximos anos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou a análise de uma escola pública da rede municipal de ensino de periferia que está em contexto de pobreza relativa (se comparada às outras regiões de Curitiba) e que alcançou um índice elevado na sua nota do IDEB, com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, em 2015.

A fim de tentar responder, o porquê a escola selecionada para este estudo consegue índices mais altos no IDEB que a média das que trabalham com alunos que residem em bairros pobres, teve-se por objetivo, entender quais fatores internos e externos da organização e gestão escolar contribuíram para um indicador alto nesse contexto desfavorável.

Para tanto, foi necessária breve revisão bibliográfica a respeito da democratização da Educação Básica brasileira, buscando uma compreensão do processo de produção de desigualdades educacionais, no tocante ao acesso, permanência e qualidade da educação. Outro aspecto analisado refere-se aos caminhos que levaram a política de Estado a estabelecer o Ideb como indicador de acompanhamento e monitoramento da educação brasileira, definido como meta nacional da educação no PNE de 2014/2024. Além de discussões sobre fatores que influenciam na oferta de um ensino de qualidade, evidenciados em estudos sobre efeito-escola.

A pesquisa procurou articular abordagens quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas foram desenvolvidas com o intuito de selecionar a escola que melhor se adequava aos critérios estabelecidos, para posterior realização da parte qualitativa.

A fim de se compreender as características internas da gestão e organização escolar que interferiram na eficácia escolar da escola pesquisada, bem como investigar as implicações que a avaliação externa ocasionou no cotidiano escolar, especialmente do 5º ano do ensino fundamental, foi necessária uma pesquisa qualitativa, com realização de observação e entrevistas semiestruturadas com três agentes escolares: diretor, pedagoga e docente do 5º ano.

Ao analisar as questões internas da organização escolar, foi possível estabelecer vinculações entre a literatura de efeito-escola e o que foi ouvido e observado em minha visita à escola. Vários fatores correlatos que os autores Mortimore (2008); Sammons (2008); Rutter (2008); Alves e Franco (2008); Murillo

(2008) trazem em seus estudos sobre eficácia escolar, foram encontradas na prática da escola em análise, tais como: ambiente físico agradável, com exibição dos trabalhos; posições de responsabilidades dos alunos; envolvimento dos pais e da comunidade no cotidiano escolar; formação continuada dos profissionais; ambiente ordenado e calmo; tempo gasto na discussão do trabalho com os alunos em oposição a assuntos rotineiros à manutenção de atividades de trabalho; preocupação com clima escolar de trabalho e aprendizagem; objetivos e visões compartilhadas entre os agentes da escola, levando a uma coerência na fala dos entrevistados e por fim, a importância da liderança profissional.

Todos esses elementos foram discutidos ao longo dos capítulos III e IV, a partir da fala dos entrevistados juntamente com a observação da autora e puderam ser identificados como fatores que exercem influência na eficácia escolar da escola pesquisada. Essa análise não teve a intenção de explicar que essas são as características necessárias para todas as escolas que almejam “sucesso” escolar. Longe disso, pois, sabe-se que cada escola é única, com características próprias, moldadas pela localização, tamanho, recursos, características do alunado, etc.

Tais elementos foram evidenciados a fim de sistematizar características que interferem na qualidade da escola, posto que a nota isolada do Ideb não consegue dar conta de apreender todas as dimensões do trabalho escolar. Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Araújo (2005) consideram que a avaliação das redes e sistemas de ensino deve passar pelos testes padronizados, visto já estarem instituídos nacionalmente, mas diante de suas limitações, o indicador deveria ser utilizado juntamente com outros indicadores relativos aos insumos, clima e cultura organizacional, entre outros.

Com relação às implicações causadas pela política de avaliação externa no cotidiano escolar, foi possível observar que a diminuição da nota do Ideb da escola no ano de 2011, de 6.2 para 6.0 em 2013 (ver tabela 3) refletiu em sentimentos de responsabilização e culpabilização na docente, o que a fez mudar sua prática na sala de aula, a fim de aumentar a nota do indicador no ano de 2015. Para isso, fez uso de treinamentos quinzenais (simulados, provas) em matemática e português específicos para a Prova Brasil.

Provavelmente, tal ação tenha contribuído fortemente para o desempenho elevado no ano de 2015, visto os alunos terem tido conhecimento de como a prova é aplicada, do preenchimento de gabarito e de resoluções de questões semelhantes

às que costumam cair, além da pressão gerada em torno dessa avaliação ao longo do ano, pois, diante das ações mobilizadoras em sala de aula, os alunos podem ter internalizado que o resultado da prova seria algo muito importante para a escola. Tudo isso pode ter contribuído significativamente para o resultado do indicador.

Contudo, a docente afirmou que no ano de 2017 fez um trabalho totalmente diferente com os seus alunos do quinto ano, pois não direcionou sua prática para a sistematização dos conteúdos da prova Brasil. Vale ressaltar que essa decisão partiu da própria docente e não da gestão escolar ou municipal. Relatou que trabalhou com sequências de aulas dando ênfase em projetos e jogos matemáticos, ainda afirmou que os alunos desse ano são críticos, com boa argumentação. Diante o exposto, criou-se em mim a curiosidade de futuramente refletir acerca das notas da escola de 2015 e 2017, como forma de conseguir mensurar se a ação “preparatória” da docente foi o que teve, de fato, mais impacto no índice elevado de 2015 ou não.

Este “achado” em relação à ação da professora remete a uma necessária reflexão sobre a ação dos agentes sociais frente aos constrangimentos estabelecidos pela política e por outros agentes. A decisão e ação da docente não pode ser percebida como um ato isolado individual, pois suas ações decorreram da existência da política e das formas “brandas” de responsabilização que afetam os docentes em geral. A política tem a clara intenção de induzir mudanças curriculares nas escolas e as cobranças dos diferentes níveis da burocracia escolar e da secretaria contribuem para essa indução, estabelecendo parâmetros que constroem os professores a agir para atender as expectativas de ampliação do resultado do IDEB nas escolas.

Verificou-se também que ao longo dos anos, mas principalmente no ano de 2015 houve em Curitiba um forte direcionamento da rede municipal para a Prova Brasil com formação específica para docentes do 5º ano nas áreas de matemática e português, com o objetivo de que os professores soubessem trabalhar melhor os conteúdos descritores das avaliações da Prova Brasil. Diante disso, torna-se interessante refletir como as políticas nacionais podem ter formas tão diferentes de condução no nível local, estudos sobre como diferentes cidades interpretam e adotam a política nacional do Ideb seria intrigante para a política educacional.

Pode-se inferir que essa tomada de decisão foi uma política pública adotada pela cidade, a fim de elevar a média do indicador do IDEB do município. No entanto,

o que resta saber é se tais medidas conseguiram refletir em um ensino público de qualidade para todos os estudantes da rede ou se tal ação apenas reforçou as desigualdades intra-escolares, uma vez que as escolas receberam grande pressão da gestão para elevarem suas notas e que como visto na literatura e na escola em análise, há muitos modos de treinar o aluno para a prova e não necessariamente garantir a formação integral e intelectual do mesmo. Esta problemática se torna um bom tema para futuras pesquisas, no sentido de entender qual a amplitude interna da desigualdade das escolas de Curitiba.

Além disso, percebeu-se durante as entrevistas uma grande insatisfação com a gestão municipal atual, devido ao pacote de ajuste fiscal que repercutiu na suspensão dos planos de carreira e na retirada de outros benefícios, o que implica diretamente no salário dos docentes. Durante a entrevista o diretor afirmou que por ele os alunos não teriam feito a prova Brasil desse ano e a professora do 5º ano também disse que estava torcendo para que esse ano a nota do Ideb da escola não aumentasse, pois a “*gestão não merece*” (entrevista realizada com a docente, em 24/10/2017). Tais explicitações serviram para uma reflexão sobre como as pessoas agem frente à política, pois a insatisfação com a administração municipal se reflete na intenção de que os resultados da avaliação externa não possam ser utilizados como estratégia de marketing educacional em uma gestão que não demonstra valorizar o trabalho docente.

O estudo empírico permitiu conhecer um contexto de precarização das condições de vida, onde se encontra uma instituição de ensino que apresenta preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico, formação dos alunos, organização de um ambiente colaborativo favorável à aprendizagem.

O caráter abrangente das “descobertas” da pesquisa deu-se pelo cunho exploratório do trabalho e, devido às limitações de tempo para a pesquisa de trabalho de conclusão de curso de graduação, não foi possível aprofundar as várias questões relatadas e observadas na escola pesquisada. Por isso, há muitos dados não explorados, os quais abrem um leque de possíveis recortes para a continuidade da pesquisa, como alguns já explicitados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; STOCO, Sergio. **Desempenho escolar e vulnerabilidade social: elementos para se pensar a formulação de políticas públicas educacionais**. Agências Financiadoras: FAPESP e CNPq. ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-2212\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-2212_int.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2017**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2017. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e Realidade**, v.39, n. 2, p. 511–532, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Congresso Nacional, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em 04 dez. 2017.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente Brasília: MJ, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 set. 2017.

BROKE, N.; SOARES, F. S. **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRUEL, A. L. Diálogos entre política educacional e sociologia: algumas reflexões sobre desigualdades sociais e educacionais. In: SILVEIRA, A. D.; GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. (orgs.). **Conversas sobre Políticas Educacionais**. Curitiba: Appris, 2014. p. 143-166.

CALDAS, A. Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Â.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. (orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 169-187.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 26.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DITTRICH, D. **Impactos da Política Educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_Douglas%20Danilo%20Dittrich.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Douglas%20Danilo%20Dittrich.pdf)>. Acesso em 04 dez. 2017.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, 2013.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERRAZ, M. Estado, Política e Sociabilidade. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011. p. 25-51.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. Disponível em: <<http://qedu.org.br/escola/237622-emeief-vila-zanon/pessoas/aluno5ano>>. Acesso em: set, 2017,

HINKELDEI, K. A. **Avaliação externa e gestão educacional: um debate sobre indicadores de qualidade em Curitiba**. 2015. Trabalho de Graduação (Pedagogia) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

HORTA, J. L. N. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

MADAUS, G. F. et. al. Estudos empíricos. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 74-89.

MORTIMORE P. et. al. A importância da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 187.

MURILLO, F.J. (coord.). **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica**. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello. 2003.

MURILLO, F, J, T. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. In: BROOKE e SOARES. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: **Educação e Sociedade** (dossiê). Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, M. ; BAPTISTA, E. Bairro Tatuquara Curitiba PR: um enfoque socio-ambiental. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 8, n.4, jan-jun. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. nº.11, mai/jun/jul/ago, 1999. p.61-74.

OLIVEIRA, Romualdo P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf> >. Acesso em: mai.2017.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil. **Relatório de Pesquisa**. São Paulo: 2013. Disponível em<<http://www.nupe.ufpr.br/relatoriodesigualdades.pdf>> Acesso em: out. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Revista Brasileira de Educação Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: agosto, 2017.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO. Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782011000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782011000300009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 set. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, L. C. Q. ; KOSLINSKI, M. C. A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 351-378, 2009.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SIMÕES, Armando A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SLAVIN, R. E. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina**. PREAL, 1996.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul/set.2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Minas Gerais: UFMG, 2012. Disponível: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1468/o-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-brasileiras/>>. Acesso: 10 nov. 2017.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TAVARES, Tais Moura; ZANDER, Katherine Finn. Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. in: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo; TAVARES, Tais Moura (org.) **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011, p. 93.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**. v.3, n.8, 1958. p.139-141. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm>>. Acesso em 04 dez. 2017.

VASCONCELLOS, I. C.; ROCHA, R.C. B. Interação Social e Evasão Escolar nas Favelas do Rio de Janeiro: Um problema de Identificação. In: **Anais do XXXIV Encontro Nacional de Economia 2006**. Disponível em. Acesso em 17 de out de 2017.

VERGER, A. Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. **Revista Docência**, n. 46, p.4-13, maio. 2012. Disponível em: <<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/46-Globalizacion->

reformas-educativas-y-la-nueva-gestion-del-personal-docente.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

WONS, L. (coord.). **Nosso Bairro**: Tatuquara. Curitiba: IPPUC, 2017. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/74-Tatuquara.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

XIMENES, Salomão B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01027.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM CAMPO



**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 09 de agosto de 2017.

#### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Isabella de Meira Araujo**, aluna de Licenciatura do curso em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Ana Lorena Bruel, está autorizada a realizar pesquisa sobre “UM PONTO FORA DA CURVA: um estudo exploratório sobre uma escola pública municipal de Curitiba com alto IDEB em contexto de pobreza”.

O objetivo é conhecer as características internas da organização escolar que interferem na eficácia escolar em contextos socioeconômicos semelhantes, produzindo desempenhos diferenciados entre os estudantes de 5º ano do ensino fundamental.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes das instituições investigadas;
- Entender qual é a importância do espaço pedagógico da escola e sua relação com o clima escolar;
- Analisar os resultados das últimas avaliações da Prova Brasil das escolas selecionadas e verificar a movimentação dos desempenhos dos estudantes;
- Analisar aspectos da gestão e organização do trabalho pedagógico da escola que possam interferir nos resultados de desempenho dos estudantes;
- Conhecer a atuação dos professores dentro da sala de aula, sua metodologia, currículo, uso de horários, organização da sala;
- Confrontar resultados obtidos a fim de verificar se há elementos internos da organização e gestão escolar que possam influenciar os resultados de performance dos estudantes.



## CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Os instrumentos utilizados serão:

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela pesquisa qualitativa e quantitativa.

- Observação;
- Entrevista semiestruturada

A escola eleita para pesquisa será:

- Escola Municipal Vila Zanon

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

Março/2017 a novembro/2017

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia impressa e encadernada dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva  
Diretora  
Departamento de Ensino Fundamental

## APÊNDICE B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA E DIRETOR DA ESCOLA:**

1. Qual a sua formação?
2. Já atuou em sala de aula? Se sim, por quanto tempo?
3. Há quanto tempo trabalha na Escola Municipal Vila Zanon? Há quanto tempo está nessa função? Por que você optou por essa escola para trabalhar?
4. O que você acha que as famílias dos alunos pensam da escola? Por quê?
5. Como é o procedimento de matrícula dos alunos? Há muita procura por matrícula? Falta vaga na escola ou tem fila de espera para alguma turma? O que a escola faz quando há mais demanda do que vaga? Há algum critério para chamar a lista?
6. Como você descreveria o clima escolar em relação ao ambiente de trabalho? E de aprendizagem?
7. O que você considera mais importante para o bom funcionamento desta escola?
8. Você possui conhecimento sobre os últimos resultados do IDEB da escola? Como a equipe pedagógica e de gestão acompanha os resultados?
9. Há um trabalho direcionado para resultados na Prova Brasil? Como a escola organiza o trabalho com as áreas que são avaliadas? E as que não são?
10. Você acha que essa escola tem algum diferencial com relação às outras escolas da região? Quais? Por quê?
11. Em sua visão, quais fatores levaram ao resultado do IDEB de 2015 (7,2)?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE DO 5º ANO DA ESCOLA:**

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua como professor (a)?
3. Há quanto tempo leciona na Escola Municipal Vila Zanon? Por que escolheu essa escola para trabalhar?
4. O que você acha que as famílias dos alunos pensam da escola? Por quê?
5. Como é trabalhar nessa escola? Há algum diferencial nela?
6. Como você descreveria o clima escolar em relação ao ambiente de trabalho? E de aprendizagem?
7. Você possui conhecimento sobre os últimos resultados do IDEB da sua escola?
8. Em sua visão, quais fatores contribuíram para tais resultados?

9. Você acredita que há alguma prática realizada pela escola (ou mais de uma) que contribui para os resultados? Se houver, quais são elas e como elas funcionam?
10. O que você considera mais importante para o bom funcionamento desta escola?
11. Você acha que essa escola tem algum diferencial com relação às outras escolas da região? Quais? Por quê?
12. Há um trabalho direcionado para resultados na Prova Brasil? Como a escola organiza o trabalho com as áreas que são avaliadas? E as que não são?
13. Você acha que o resultado do IDEB (7,2) da sua escola reflete o aprendizado de todos os alunos que estão nela? Por quê?