

EXCELÊNCIA COM EQUIDADE

Os desafios dos anos finais
do Ensino Fundamental



EXCELÊNCIA COM EQUIDADE

Os desafios dos anos finais
do Ensino Fundamental



APRESENTAÇÃO

Diversos estudos nacionais e internacionais apontam que há uma forte relação entre condição econômica e escolaridade dos pais e o desempenho escolar de seus filhos. Crianças e adolescentes que vivem em situações sociais desfavorecidas geralmente convivem com um vocabulário mais restrito e têm menos acesso a livros e outros materiais de estudo, o que muitas vezes faz com que seu desenvolvimento fora do ambiente escolar seja menor. Especialmente para esses estudantes, a escola é fundamental – é ela que pode lhes fornecer recursos para desenhar e colocar em prática seus próprios projetos de vida. Poucas escolas no Brasil têm conquistado esse sucesso. Mas algumas conseguem, em muitos casos com forte suporte da rede de ensino. Por isso, é fundamental conhecermos suas práticas para divulgá-las e, assim, possibilitar que sejam multiplicadas.

Movidos pelo desejo de conhecer essas escolas que verdadeiramente transformam a trajetória de vida de seus alunos, a Fundação Lemann e o Itaú BBA iniciaram, em 2012, uma investigação que deu origem à série Excelência com Equidade. No primeiro estudo, foram pesquisadas escolas que, de acordo com os indicadores educacionais, haviam conseguido driblar os desafios do ensino público no país e produzir boa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos de baixo nível socioeconômico. E importante: sem criar grandes disparidades no desenvolvimento de seus estudantes.

Animados com a repercussão do trabalho, a Fundação Lemann e o Itaú BBA decidiram dar seguimento à investigação, agora tendo também a parceria do Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo. O foco, dessa vez, é a segunda etapa do Ensino Fundamental. As dificuldades encontradas logo no início da pesquisa para encontrar escolas que atendessem a critérios mínimos de excelência e equidade ilustraram os desafios dessa fase educacional.

Este relatório preliminar traz o resultado do trabalho de campo realizado entre junho e agosto de 2015, quando visitamos escolas para conhecê-las em profundidade. Nas próximas páginas, são apresentadas as práticas identificadas em comum a elas e que nos pareceram mais relevantes para garantir o sucesso escolar dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Uma versão completa do documento será publicada no primeiro semestre de 2016, com o intuito de detalhar os desafios e as soluções encontradas por escolas inseridas em contextos específicos – zonas urbanas ou rurais, municípios grandes ou pequenos, em redes mais ou menos estruturadas. Uma análise quantitativa sobre um universo ampliado de escolas também será publicada no próximo ano.

Esperamos que os aprendizados compartilhados neste documento sejam úteis a professores e gestores de todo o Brasil. A ideia é que o exemplo dessas escolas sirva de motivação para que muitas outras possam encontrar seu próprio caminho rumo a uma educação de excelência com equidade.

**Fundação Lemann, Itaú BBA
e Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo**

Realização

Fundação Lemann

Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo

Itaú BBA

Coordenação-geral

Ernesto Martins Faria (Fundação Lemann)

Laura Muller Machado (Fundação Lemann)

Projeto de pesquisa

Ana Inoue (Itaú BBA)

Ernesto Martins Faria (Fundação Lemann)

Fernanda Portieri (Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo)

Estatísticas

Luiz Scorzafave (FEA-RP/USP)

Ernesto Martins Faria (Fundação Lemann)

Leonardo Rosa (Universidade Stanford)

Coordenação da pesquisa qualitativa

Ocimar Alavarse (Gepave/Feusp)

Katiene Nogueira da Silva (Gepave/Feusp)

Raíssa Chappaz (Gepave/Feusp)

Pesquisa de campo e análises qualitativas

Mauricio de Almeida Prado (Plano CDE)

Gustavo Rodrigues (Plano CDE)

Cristiane Machado (Gepave/Feusp)

Florbela Ribeiro (Plano CDE)

Katiene Nogueira da Siva (Gepave/Feusp)

Maria Helena Bravo (Gepave/Feusp)

Mariana Manfredi (Plano CDE)

Pamela Félix (Gepave/Feusp)

Raíssa Chappaz (Gepave/Feusp)

Valéria Siqueira (Gepave/Feusp)

Verônica Borges (Plano CDE)

Vinicius de Moraes (Plano CDE)

Assistente de pesquisa

Erika de Souza Nascimento (Fundação Lemann)

Texto

Naiara Magalhães

DESIGN TEO MENNA

REVISÃO HELP

SUMÁRIO

1.	Introdução	6
2.	Desafios dos anos finais do Ensino Fundamental	10
3.	Perfil das escolas visitadas	14
4.	O que aprendemos	28
4.1.	Condições para a frequência e permanência dos alunos na escola são asseguradas	30
4.2.	Secretaria de Educação oferece suporte pedagógico e estrutural	32
4.3.	Gestores atuam para fortalecer o vínculo dos profissionais com a escola	33
4.4.	Professores consideram o contexto de vida dos alunos na prática educacional	34
4.5.	O tempo pedagógico é garantido	35
4.6.	Práticas avaliativas pautam o trabalho pedagógico	36
4.7.	A leitura é uma prática de rotina	38
5.	Considerações finais	40
6.	Links úteis	46
7.	Referências bibliográficas	48
8.	Anexo metodológico	52
8.1.	Critérios de seleção das escolas	54
8.2.	Roteiro de campo	59
8.3.	As 35 escolas selecionadas	61

1. INTRODUÇÃO

Algumas escolas, enfrentando os mesmos desafios que todas as escolas do sistema público para os anos iniciais, são capazes de driblar suas dificuldades e oferecer uma educação excelente, com equidade

As desigualdades de aprendizagem têm sido alvo de vários estudos no campo educacional (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012; SOARES e ANDRADE, 2006; SCORZAFAVE e FERREIRA, 2006). As disparidades no desenvolvimento dos estudantes brasileiros ainda são significativas e indicam que tão importante quanto perseguir indicadores de qualidade é buscar um ensino que minimize os efeitos dessas diferenças.

Juntando esforços ao melhor entendimento dessa situação, a Fundação Lemann e o Itaú BBA publicaram, em 2012, o primeiro relatório da pesquisa Excelência com Equidade, na qual foram estudadas escolas públicas brasileiras que haviam conseguido produzir boa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos de baixo nível socioeconômico. A ideia da pesquisa era investigar especificamente a seguinte questão: embora a educação pública no Brasil venha tendo grandes dificuldades em preparar estudantes inseridos em contextos sociais desfavoráveis, existem escolas que conseguem?

Alguns estudos (UNICEF, 2010; SOARES e ALVES, 2013) sugeriam que sim. E a pesquisa Excelência com Equidade corroborou esse achado. Essas escolas atuam nos contextos em que são mais necessárias. Elas contornaram situações desfavoráveis ao sucesso escolar, já descritas em vários artigos (COLEMAN et al., 1966; SOARES e COLLARES, 2006; AIKENS e BARBARIN, 2008), como falta de acesso a materiais de estudo ou convivência com um vocabulário restrito, e transformam a trajetória de vida de seus estudantes.

Para identificar essas escolas transformadoras e entender o que leva a seus bons resultados, o estudo Excelência com Equidade investiu em duas frentes. Em uma análise quantitativa, feita a partir de dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, foram mapeadas 215 escolas de 17 estados nas cinco regiões do Brasil que conseguiram levar a maior parte de seus alunos – pelo menos 70% deles – a atingir uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática ao fim do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, essas escolas conseguiram ter apenas uma minoria de seus estudantes – no máximo 5% – com aprendizagem insuficiente, ou seja, muito abaixo do esperado para a série. No outro segmento do estudo, de natureza qualitativa, seis das 215 escolas foram analisadas em profundidade. Para subsidiar essa análise qualitativa, foram entrevistados diretores, coordenadores pedagógicos e trios de professores, além do secretário de Educação e membros de sua equipe. Também foram realizados grupos focais com alunos e observações de sala de aula e do ambiente escolar. A partir daí, foram identificadas práticas e estratégias comuns a essas seis escolas: o que elas fizeram e principalmente como fizeram para garantir um aprendizado de qualidade para cada um de seus alunos.

O resultado deste trabalho permitiu verificar que algumas escolas, enfrentando os mesmos desafios que todas as escolas do sistema público para os anos iniciais, são capazes de driblar suas dificuldades e oferecer uma

educação excelente, com equidade. E mais: várias das práticas e estratégias que elas utilizam, relatadas na pesquisa, parecem ser bastante replicáveis em outras escolas do Brasil. O relatório com os resultados do estudo já foi acessado por quase 75 mil pessoas e os vídeos sobre as visitas às escolas já tiveram mais de 33 mil visualizações na página do estudo na internet. Diversas instituições de pesquisa debateram os resultados do trabalho. Secretarias de Educação solicitaram apresentações sobre os achados do estudo para os educadores de sua rede. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará, inclusive, recomendou a leitura da pesquisa aos candidatos de um concurso de diretores escolares promovido pelo órgão.

Animados com a repercussão do trabalho, a Fundação Lemann e o Itaú BBA decidiram dar seguimento ao estudo, agora tendo o Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo como parceiro e estabelecendo como foco a segunda fase do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano. Embora já conhecidas as complexidades dos anos finais, os primeiros passos no desenho desta nova pesquisa surpreenderam e deixaram claro que o desafio seria maior do que o imaginado. Ao aplicar às escolas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico apenas um dos critérios de seleção estabelecidos no primeiro estudo – o de que pelo menos 70% dos estudantes, agora do 9º ano, deveriam ter atingido um aprendizado adequado –, restaram apenas três escolas em todo o Brasil.

Alguns dos motivos dessa disparidade são discutidos no tópico seguinte (*ver Desafios dos anos finais do Ensino Fundamental, na página 10*). Entre eles, está o fato de que os estudantes ingressam nessa fase educacional com níveis de aprendizado bastante heterogêneos (DAVIS et al., 2012), o que, somado à diferença de complexidade das redes de ensino – em contextos urbanos ou rurais, nas grandes capitais ou nos pequenos municípios –, interfere de maneira significativa nos resultados. Em função dessa particularidade, definimos que os critérios de seleção deveriam favorecer a análise de escolas que atuam em contextos bastante diversos. Assim, teríamos mais chances de aprender com as especificidades e os desafios de cada uma e obter lições úteis a realidades distintas.

Os critérios de seleção das escolas incluíram, portanto, aquelas que obtêm bons resultados educacionais com alunos de baixo nível socioeconômico e, além disso, consideram os seguintes indicadores:

> Nível de proficiência dos alunos ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental (em alguns momentos, referido neste documento como “nota de entrada”): ALTO, MÉDIO E BAIXO

> Nível de complexidade do município em que a escola está inserida: MUNICÍPIO GRANDE ou MUNICÍPIO PEQUENO

Embora já conhecidas as complexidades dos anos finais, os primeiros passos no desenho dessa nova pesquisa surpreenderam e deixaram claro que o desafio seria maior do que o imaginado

A partir dessa abordagem, foram utilizados outros seis critérios de seleção, aplicados com diferentes níveis de exigência, dependendo da nota de entrada dos alunos no 6º ano (*ver Anexo metodológico, na página 52*). Com essa metodologia, chegamos a um grupo de seis escolas, nomeadas **escolas tratamento**.

Durante quatro dias consecutivos, elas foram visitadas por duplas de pesquisadores, que aplicaram um conjunto de técnicas favoráveis ao diálogo aprofundado com diferentes atores envolvidos na vida escolar e à comparação de informações para consolidação de resultados. O roteiro de visitas foi bastante semelhante ao do primeiro estudo (*detalhes na página 59*).

Para cada uma das **escolas tratamento**, foi também selecionada uma **escola controle**, no mesmo município ou em um município vizinho, com perfil socioeconômico e número de alunos semelhante e Ideb próximo à média do município ou da região estudada. A ideia de estabelecer um **grupo controle** era checar hipóteses levantadas no **grupo tratamento** – o que é feito de diferente nas escolas que estão a caminho da excelência e da equidade que lhes permite ter melhores resultados que outras unidades escolares em contextos semelhantes? O **grupo controle** também foi visitado pelos pesquisadores, mas seguindo um roteiro de campo mais enxuto (*detalhes no Anexo metodológico, na página 52*).

As **escolas tratamento** examinadas neste estudo estão entre as melhores escolas para os anos finais do Ensino Fundamental do Brasil. Embora nem todas tenham atingido níveis de excelência e equidade, como as observadas no estudo anterior, elas estão num caminho de progresso bastante significativo. Mais do que observá-las como um modelo a ser seguido pelo que são hoje, é importante enxergar para onde estão indo e que estrada estão tomando para chegar lá.

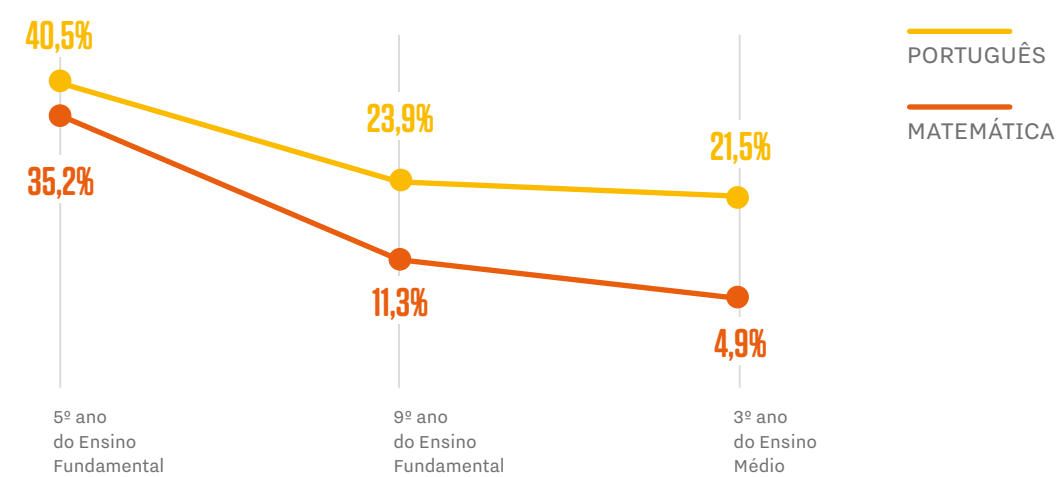
Com as limitações de um estudo que se propôs a colher informações sobre práticas escolares pelo período de apenas uma semana em cada campo, em um universo restrito de 12 escolas – e, portanto, sem a pretensão de aferir variáveis pedagógicas complexas, como a qualidade da formação de professores ou metodologias de ensino –, acreditamos ter identificado práticas relevantes, que podem ser úteis a outras escolas em todo o Brasil. É sobre esses aspectos que trataremos nas próximas páginas deste relatório preliminar.

2.

DESAFIOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando se analisam dados de avaliação da Educação Básica no Brasil, percebe-se que o percentual de alunos com uma aprendizagem adequada fica mais baixo à medida que se avança no grau de escolaridade.

PORCENTAGEM DE ALUNOS DO ENSINO PÚBLICO COM APRENDIZAGEM ADEQUADA



Fonte: Todos pela Educação (Relatório De Olho nas Metas 2013-2014).

Por que isso acontece? Aqui, discutiremos brevemente alguns dos fatores associados à queda no desempenho dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a educação é um processo contínuo. A aprendizagem em fases de ensino mais avançadas depende de conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos e consolidados nas etapas anteriores. Quando se acumulam muitas lacunas de uma fase para outra – como é a realidade para muitos alunos brasileiros –, as dificuldades individuais vão se aprofundando progressivamente. As turmas, em consequência, vão se tornando cada vez mais heterogêneas, congregando alunos que estão em fases de aprendizagem diversas. Torna-se um grande desafio para os professores dos anos finais sanar todos os problemas da base para aqueles que precisam e ainda garantir o aprendizado das habilidades previstas para a sua etapa (DAVIS et al., 2012).

Outro desafio está ligado à formação docente. Os conhecimentos previstos para os anos finais são mais complexos que os dos anos iniciais e muitos professores ministram disciplinas para as quais não foram formados. Nesse cenário, muitos deles não dominam todos os conteúdos que estão sob sua responsabilidade. Ou, mesmo quando dominam esses conteúdos, frequen-

temente não dominam os recursos necessários para ensiná-los. Gatti et al. (2011) relata que mais da metade das disciplinas de diversos cursos de licenciatura é voltada para conhecimentos específicos da área, enquanto as matérias referentes à didática respondem por apenas 10% da formação.

Além disso, há a adaptação dos alunos ao novo sistema de ensino composto por vários professores especialistas, no lugar do generalista. As demandas antes organizadas por apenas um educador passam a ser realizadas por vários profissionais. Quando não há articulação entre eles para planejar as propostas em conjunto, pode haver maior dificuldade dos estudantes em se organizar para cumprir todas as tarefas (DAVIS et al., 2012).

Outra hipótese que talvez ajude a explicar os desafios dos anos finais é a constatação de que as competências em leitura e resolução de problemas tendem a não receber a mesma atenção verificada nos anos iniciais. Do 1º ao 5º ano, uma única professora dedica grande parte de seu tempo em sala de aula ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Isso faz com que haja uma ênfase em atividades pedagógicas que acabam por desenvolver e consolidar as habilidades que são objetos de medição das avaliações externas. Já do 6º ao 9º ano, vários professores especialistas nas diversas disciplinas escolares partilham o tempo de aprendizagem dos estudantes. As competências avaliadas acabam, no geral, não constituindo objeto de atenção dos demais professores que não os de Português e Matemática, embora muitas delas sejam base para o aprendizado em praticamente todas as matérias.

Soma-se a esses elementos o fato de que a transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental muitas vezes representa uma mudança de rede de ensino, ou ao menos de escola, o que contribui para aumentar os desafios, sobretudo em contextos em que não há um alinhamento em termos de currículo, políticas de formação de professores em serviço, cultura de avaliação, entre outros fatores. A importância de articular de forma orgânica e sequencial as fases de ensino está mencionada, inclusive, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (Brasil, 2010a, artigo 18, § 2º). Nesse sentido, chama atenção o dado de que a maior parte das **escolas tratamento** analisadas na pesquisa oferece também os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os achados da pesquisa indicam que desafios como esses têm funcionado como entraves para que todos os alunos tenham garantido o seu direito a uma educação de qualidade. Em comparação com o estudo Excelência com Equidade anterior, voltado aos anos iniciais, foi encontrado um número bem menor de escolas com bons resultados nos anos finais. Além disso, algumas delas ainda enfrentam desafios importantes, precisando priorizar o básico antes de traçar objetivos de desenvolvimento mais ambiciosos. Com tudo isso, no entanto, essas seis escolas apresentam avanços muito acima dos verificados em contextos semelhantes. A comparação com as **escolas controle** aponta que há estratégias bem desenhadas e implementadas que fazem a diferença para lidar com todos os desafios.

Em comparação com o estudo Excelência com Equidade anterior, voltado aos anos iniciais, foi encontrado um número bem menor de escolas com bons resultados nos anos finais

3.

PERFIL DAS ESCOLAS VISITADAS



1. ESCOLA MUNICIPAL RODRIGUES ALVES

RIO DE JANEIRO (RJ)



Tamanho da rede

GRANDE

231.449 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

URBANA



Nota de entrada dos alunos

5,8

MÉDIA

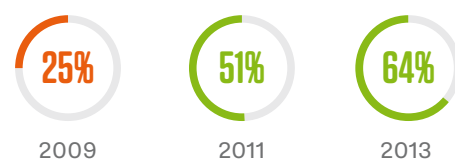
Nº de alunos matriculados na escola

227

do 6º ao 9º ano (2013)

Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



Matemática



Ideb



Fonte: Inep
(Censo Escolar
e Prova Brasil).



CONTEXTO A escola Rodrigues Alves se situa na Barra da Tijuca, região nobre da cidade do Rio de Janeiro, mas atende adolescentes que vivem em comunidades pobres do entorno. A localização facilita a oferta de serviços e infraestrutura e minimiza problemas como a violência. A escola pertence ao programa Ginásio Experimental Carioca (GEC) – hoje, apenas Ginásio Carioca –, iniciado pela prefeitura do Rio de Janeiro em 2011, para atender alunos do 7º ao 9º ano, em horário integral. A carga horária estendida, a dedicação exclusiva dos professores e a pequena quantidade de alunos contribuem para a qualidade do ensino e tornam a escola Rodrigues Alves disputada pelas famílias de baixo nível socioeconômico da região.

2. ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO ZILLER

BELO HORIZONTE (MG)



Tamanho da rede

GRANDE

59.886 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

URBANA



Nota de entrada dos alunos

5,2

MÉDIA

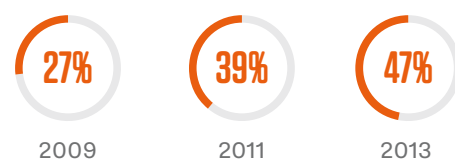
Nº de alunos matriculados na escola

465

do 6º ao 9º ano (2013)

Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



Matemática



Ideb



Fonte: Inep
(Censo Escolar
e Prova Brasil).



CONTEXTO Situada na região de Venda Nova, na periferia de Belo Horizonte, a escola Armando Ziller é conhecida na vizinhança por exigir o rígido cumprimento de horários e por não liberar os alunos por falta de professores. A maior parte dos estudantes mora próximo, a uma distância que pode ser percorrida a pé. Aos fins de semana, a escola Armando Ziller é aberta para os moradores da região participarem de atividades de lazer e cultura – é uma opção a mais em termos de convivência social, ao lado de visitas a familiares, igrejas e shoppings. Há presença de guardas municipais com o propósito de ajudar na manutenção da disciplina e para prevenir casos de violência.

3. ESCOLA MUNICIPAL GERARDO RODRIGUES

SOBRAL (CE)

Tamanho da rede

PEQUENA

10.470 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

URBANA



Nota de entrada dos alunos

6,6

ALTA

Nº de alunos matriculados na escola

1.191

do 6º ao 9º ano (2013)



Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



2009



2011



2013

*Não foram divulgados dados da Prova para esta escola, em 2009 e 2011, pois não oferecia o 9º ano do Ensino Fundamental à época.

Matemática



2009



2011



2013

Ideb



2009



2011



2013

Fonte: Inep (Censo Escolar e Prova Brasil).



CONTEXTO A escola Gerardo Rodrigues localiza-se na periferia da cidade de Sobral, em uma área sem muitas construções nem circulação de pessoas, onde é comum a ocorrência de furtos. A direção escolar adota medidas para coibir situações de conflito e criminalidade, o que faz dela um dos poucos pontos seguros do bairro. A escola se destaca pelo espaço físico que, embora simples, é bem organizado, amplo e agradável. Hoje dedicada apenas aos anos finais do Ensino Fundamental, até 2013 oferecia também o ensino do 1º ao 5º ano. A escola Gerardo Rodrigues pertence à rede de ensino de Sobral, município com uma trajetória de superação do fracasso escolar nos últimos 15 anos e que hoje apresenta um dos melhores indicadores de qualidade da educação do país.

4. ESCOLA MUNICIPAL HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO

NOVO HORIZONTE (SP)

Tamanho da rede

PEQUENA

1.478 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

URBANA



Nota de entrada dos alunos

6,4

ALTA

Nº de alunos matriculados na escola

662

do 6º ao 9º ano (2013)



Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



*Não foram divulgados dados da Prova para esta escola, em 2009, pois a escola não oferecia o 9º ano, à época.

Matemática



Ideb



Fonte: Inep (Censo Escolar e Prova Brasil).



CONTEXTO A escola Hebe de Almeida Leite Cardoso atende aos bairros de nível socioeconômico mais baixo do município de Novo Horizonte. Ela se destaca, em um primeiro olhar, por sua infraestrutura, mais comumente encontrada em escolas particulares do que em unidades de ensino público – todas as 20 salas de aula são equipadas com ar-condicionado, há salas multimídia, anfiteatro e um agradável jardim no pátio. O cenário atual da escola é bastante diferente do que era visto até alguns anos atrás, quando professores e gestores tinham resistência em trabalhar lá pela fama de ser uma “escola difícil”. As melhorias na estrutura física, junto a outros fatores, são apontadas como importantes para a autoestima da comunidade escolar e foram lideradas pelo educador Paulo Cesar Magri, secretário de Educação do município desde 2001. Ele também cuida pessoalmente da elaboração de simulados semanais e das avaliações bimestrais aplicadas no município. A escola abriga as reuniões pedagógicas semanais dos professores da rede de ensino municipal.

5. ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ANTONIO DE LEMOS

PEDRA BRANCA (CE)



Tamanho da rede

PEQUENA

3.136 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

RURAL



Nota de entrada dos alunos

4,7

BAIXA

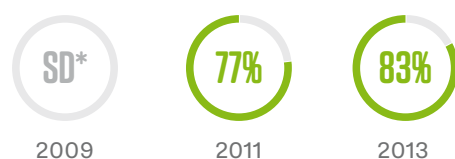
Nº de alunos matriculados na escola

98

do 6º ao 9º ano (2013)

Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



*Não foram divulgados dados da Prova para esta escola, em 2009, devido à pequena quantidade de alunos no 9º ano, à época.

Matemática



Ideb



Fonte: Inep (Censo Escolar e Prova Brasil).



CONTEXTO A escola Miguel Antonio de Lemos se situa no Sítio Baixio, zona rural do município de Pedra Branca, a cerca de 18 quilômetros do centro da cidade. O transporte escolar conduz os alunos pela estrada de piçarra, com relevo irregular e cheia de curvas. Embora apresente uma infraestrutura simples e ainda com deficiências importantes – falta água encanada, por exemplo –, a escola se destaca entre as demais construções do entorno. É o único local da comunidade a congregar educação, esporte, arte e lazer, assumindo a função de centro cultural e espaço de eventos familiares, como casamentos e batizados, aos fins de semana. Essa proximidade com a vizinhança favorece a atribuição de valor à escola. A maioria dos funcionários mora nas redondezas e estudou na escola quando jovem. Um terço da população de Pedra Branca com idade igual ou superior a 15 anos não sabe ler nem escrever.

6. ESCOLA MUNICIPAL MARIA LEITE DE ARAÚJO

BREJO SANTO (CE)



Tamanho da rede

PEQUENA

2.465 alunos do 6º ao 9º ano (2013)

Localização

RURAL



Nota de entrada dos alunos

5,0

BAIXA

Nº de alunos matriculados na escola

79

do 6º ao 9º ano (2013)

Percentual de estudantes com aprendizado adequado ao 9º ano, segundo a Prova Brasil

Língua Portuguesa



*Não foram divulgados dados da Prova para esta escola, em 2011, devido à pequena quantidade de alunos no 9º ano, à época.

Matemática



Ideb



Fonte: Inep (Censo Escolar e Prova Brasil).



CONTEXTO A escola Maria Leite de Araújo se situa no Sítio Poço do Pau, a aproximadamente 25 quilômetros do centro do município de Brejo Santo. A maior parte dos estudantes usa o transporte escolar para frequentar as aulas. Alguns professores moram próximo às famílias dos alunos e conhecem bem seu contexto de vida. Além disso, o acesso das famílias à escola é informal e rotineiro. Muitas mães de estudantes usam os serviços do posto de saúde vizinho à escola e aproveitam ocasiões de consultas médicas para conversar com os professores e se inteirar sobre o desenvolvimento e comportamento dos filhos. Há uma fala recorrente em Brejo Santo de que a cidade tem vocação acadêmica – vários moradores afirmam que o município é um dos que mais formam médicos no país, proporcionalmente à sua população.

4.

O QUE APRENDEMOS



Destacamos a seguir os principais fatores comuns às **escolas tratamento** que parecem contribuir para os bons resultados de seus alunos. A depender do contexto, as estratégias desenvolvidas individualmente pelas escolas para atingir os mesmos objetivos variam. Vale destacar, no entanto, que há conceitos e abordagens comuns a todas elas. Certamente, fazem parte do repertório educacional dessas escolas práticas que podem produzir aprendizados pertinentes a outras escolas públicas brasileiras que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental.

4.1. CONDIÇÕES PARA A FREQUÊNCIA E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA SÃO ASSEGURADAS



Em cada uma das **escolas tratamento**, são asseguradas condições para que os alunos frequentem as aulas com assiduidade e não abandonem os estudos antes de concluir o Ensino Fundamental. Há uma preocupação em oferecer aos estudantes um ambiente agradável e organizado, ainda que simples, fazendo-os se sentir atraídos a permanecer lá no tempo regular das aulas ou mesmo além dele. Professores se esforçam para engajar alunos nas atividades escolares (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001) e evitam responsabilizar os estudantes, suas famílias ou seu contexto social pelas dificuldades

de aprendizagem. Em algumas situações, projetos extracurriculares envolvendo atividades esportivas, artísticas ou ligadas a tecnologia, oferecidas no contraturno como parte de programas federais ou municipais, cumprem um papel importante de aumentar o vínculo do aluno com a escola.

Para além da preocupação com o vínculo, existe também um cuidado em estabelecer uma rotina regular, fundamental para garantir certa organização na sala de aula que favoreça a aprendizagem. As seis escolas conseguem se organizar para cumprir os horários das aulas sem atrasos significativos e substituem os professores faltosos com agilidade, sem criar janelas nos horários nem liberar os alunos antes do previsto. Para evitar situações de abandono escolar, é feito o controle diário de faltas dos estudantes, seguido de contatos ágeis com a família mediante ausências não justificadas.

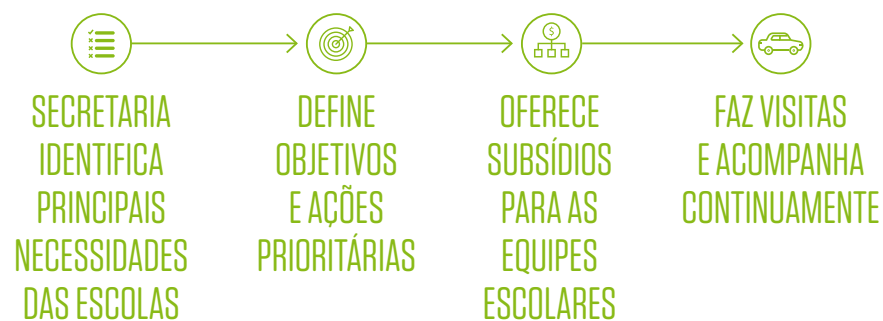
Todas essas medidas e cuidados parecem ser especialmente importantes nos anos finais do Ensino Fundamental, quando muitos alunos já têm independência para ir à escola sozinhos, sem a supervisão direta dos pais. Há também defasagens de aprendizado acumuladas, que podem levar ao desinteresse pelos estudos, além de outros desafios ligados à fase de vida dos adolescentes e às dinâmicas de ensino nessa etapa escolar.

O grupo estudado nos mostra que cada escola precisa identificar as suas necessidades prioritárias para criar condições de permanência dos alunos na escola. Geralmente, é preciso garantir alguns elementos essenciais antes de perseguir questões mais complexas. A escola Maria Leite de Araújo, em Brejo Santo, por exemplo, antes de investir numa sala para os professores ou ampliar a cozinha, procurou aumentar o número de salas de aula – até pouco tempo, as duas únicas salas disponíveis eram divididas ao meio por uma parede e os alunos e professores tinham de regular o nível de voz para não “invadir” a aula vizinha. Na escola Gerardo Rodrigues, em Sobral, foi necessário investir em segurança para coibir furtos e outros problemas ligados à criminalidade do entorno. Já a escola Hebe de Almeida Leite Cardoso, em Novo Horizonte, que nos últimos anos conquistou uma excelente infraestrutura no que era essencial, pôde investir em recursos mais avançados, como salas multimídia e até ar-condicionado nas 20 salas de aula, que, no contexto de altas temperaturas da cidade, ajudou os alunos a ficar mais concentrados e com menos necessidade de sair para beber água ou ir ao banheiro, impactando positivamente em seu aprendizado.

“Não estamos mais na época do professor que dá aula em cima de um tablado à frente da sala. A gente tem que se aproximar dos alunos. Eles não precisam me amar, mas têm que pelo menos simpatizar comigo.” – PROFESSORA DA ESCOLA HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO (NOVO HORIZONTE)

“No Fundamental II, a gente precisa ter um olhar mais cuidadoso para faltas, porque, quando você viu, já perdeu o aluno.” – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE NOVO HORIZONTE

4.2. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO OFERECE SUPORTE PEDAGÓGICO E ESTRUTURAL



No universo pesquisado, constatou-se que os bons resultados das escolas parecem ser favorecidos pelo fato de que as Secretarias de Educação tomam para si o papel de mapear os principais desafios da rede e oferecer subsídios para as escolas colocarem em prática as medidas que levarão à melhoria de resultados.

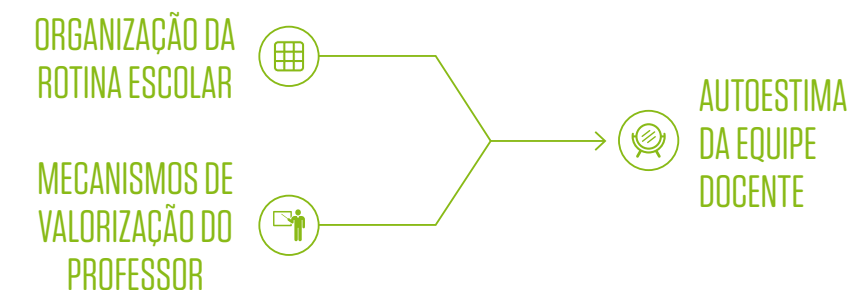
A liderança da Secretaria de Educação é importante tanto no sentido pedagógico, de levantar e sistematizar dados a partir de avaliações diagnósticas, oferecer formação para professores e monitorar o trabalho escolar de perto, por exemplo, quanto no sentido de oferecer subsídios estruturais e logísticos que estão além das possibilidades da escola, como garantia de transporte eficaz ou incentivos salariais para fixação de professores em escolas com alta rotatividade de profissionais.

Nos casos em que a Secretaria de Educação é capaz de construir uma relação de legitimidade com as escolas, a parceria entre elas parece render melhores resultados – é aí que a Secretaria de Educação assume um verdadeiro papel de liderança. Mas é importante pontuar que críticas e resistências iniciais são naturais em processos de mudança, em que muitas vezes não está claro como as ações da Secretaria podem impactar no aprendizado dos alunos. Também pode haver dificuldades quando o órgão central não leva em conta os desafios e os saberes de quem vive o dia a dia da sala de aula.

Sair de um cenário de total resistência às definições centrais para chegar ao ponto de uma parceria bem articulada entre Secretaria e escola, no geral, é um processo que leva tempo. As primeiras conquistas podem ajudar a superar os entraves iniciais e trazer aliados para acelerar o processo de mudança. Nesse percurso, é importante que os professores percebam os indicadores de qualidade do ensino como bons medidores da aprendizagem dos alunos.

“[Para garantir o aprendizado de todos os alunos no tempo certo], nós [da Secretaria de Educação] temos que dar apoio à escola e ao professor. Resumidamente, esse apoio é: 1º) fazer a escola funcionar, em termos de horários e tudo o mais; 2º) acompanhar o trabalho; 3º) oferecer um indicador que sirva para a escola e para o professor como um referencial; 4º) dar um bom material didático para que esse professor possa se apoiar; 5º) oferecer uma formação que esteja diretamente ligada a esse material didático; 6º) apoiar e responsabilizar a todos, incluindo prefeito, secretário de Educação, diretores, coordenadores e professores. O tempo todo tem que ser um misto de apoiar e responsabilizar.” – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL

4.3. GESTORES ATUAM PARA FORTALECER O VÍNCULO DOS PROFISSIONAIS COM A ESCOLA



As entrevistas e observações realizadas na pesquisa nos levam à percepção de que, apesar das dificuldades da profissão, os professores das **escolas tratamento** no geral sentem que fazem diferença na vida de seus alunos, são valorizados por eles e também por seus gestores – uma percepção diferente em relação ao que se encontrou na maior parte das **escolas controle**, onde os professores parecem ver uma grande limitação no alcance e na valorização de seu trabalho.

Essa sensação de satisfação dos professores com o próprio ofício parece ter relação com um conjunto de fatores objetivos promovidos pelos gestores, que envolvem oferecer as melhores condições materiais possíveis para o trabalho docente (mesmo quando a infraestrutura é precária), cuidar da organização dos tempos e espaços escolares para que o professor tenha um bom ambiente para ensinar, fornecer as orientações pedagógicas necessárias e levar em conta os diferentes pontos de vista nas definições em geral.

Nas escolas em que essas condições estão postas, observa-se um regime de colaboração na equipe escolar que leva a uma unidade no discurso e nas ações, objetivando os mesmos fins.

“A máquina de xerox está sempre disponível pra gente, nunca falta. Outro dia, eu falei que estava faltando dicionário de Inglês, ela [diretora] logo comprou. Existe uma preocupação com o professor e com o aluno. Hoje, por exemplo, é meu dia de planejamento. Qualquer dúvida que eu tiver, posso recorrer [à coordenadora pedagógica].” – PROFESSORA DA ESCOLA MARIA

LEITE DE ARAÚJO (BREJO SANTO)

“No pouco tempo em que eu trabalhei em outras escolas, é nítida a diferença em termos de organização. Aqui as regras garantem o ambiente pra gente conseguir fazer nosso trabalho. Interfere demais na sala de aula.” – PROFESSORA DA ESCOLA ARMANDO ZILLER (BELO HORIZONTE)

“Eu me sinto valorizada por eles [alunos]”, com a voz embargada. – PROFESSORA DA ESCOLA HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO (NOVO HORIZONTE)

4.4. PROFESSORES CONSIDERAM O CONTEXTO DE VIDA DOS ALUNOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL



As seis **escolas tratamento** trazem em seus discursos e práticas a seguinte premissa: embora o contexto de vida dos estudantes possa trazer desafios para a vida escolar, não constitui impedimento para que eles sejam capazes de aprender. De forma ativa, essas escolas ou as redes que as amparam buscam conhecer o contexto de vida dos alunos – especialmente aqueles com mais dificuldades – para, assim, tentar contornar os efeitos negativos de problemas ligados ao contexto socioeconômico e ajudar todos os alunos a desenvolver seu potencial.

Em Novo Horizonte, por exemplo, um profissional da Secretaria de Educação elabora relatórios mensais para os professores a partir de visitas que faz às casas dos alunos mais faltosos ou com muitas dificuldades de aprendizagem. Assim, ajuda os docentes a melhor orientar sua postura em relação aos estudantes na sala de aula, de forma a conseguir lidar com suas dificuldades particulares.

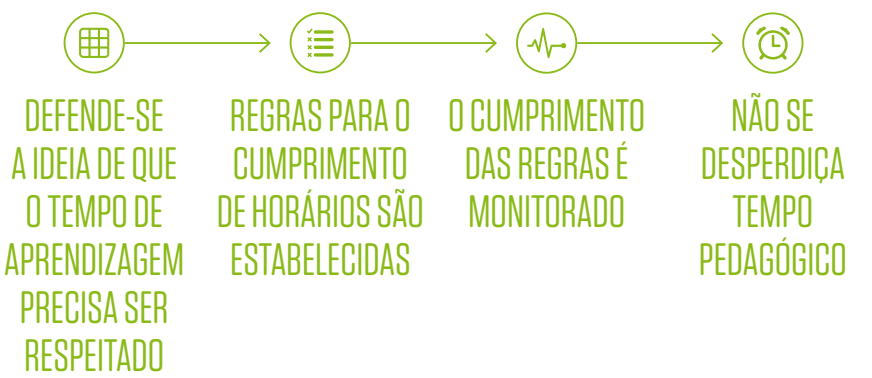
É importante ter em mente que os alunos partem de pontos diferentes e caminham com ritmos diversos na aquisição de novos conhecimentos – daí a importância de adaptar a abordagem para levar cada um a avançar, sem, por exemplo, estabelecer metas irreais que gerem frustrações grandes o suficiente para desestimular os estudantes a seguir na vida escolar.

“O processo de defasagem do aluno muitas vezes acaba resultando em desinteresse pelos estudos.” – PROFESSORA DE ESCOLA CONTROLE (BELO HORIZONTE)

“Você começa a ter um olhar e uma atitude diferente na sala de aula em relação àquele aluno que tem uma dificuldade real de vida e àquele que tem oportunidade e não quer [aprender]. Um precisa de apoio pra buscar aquilo que pode desenvolver. O outro precisa de mais cobrança.” – PROFESSOR DA ESCOLA HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO (NOVO HORIZONTE)

“Conto minha história de vida para os alunos verem que também são capazes – para que não coloquem culpa na pobreza e na desestrutura familiar.” – PROFESSOR DA ESCOLA HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO (NOVO HORIZONTE)

4.5. O TEMPO PEDAGÓGICO É GARANTIDO



Nas seis **escolas tratamento**, cultivam-se meios de garantir que os alunos cumpram toda a carga horária letiva e que o tempo que eles passam na escola seja essencialmente dedicado às aprendizagens curriculares. Em Sobral, a frase “não se perde tempo pedagógico” é repetida como um mantra pelas equipes da escola e da Secretaria de Educação. Entre as maneiras utilizadas para assegurar o bom uso desse tempo, estão o controle estrito dos horários de entrada e saída na escola, das trocas de turma, do recreio e até das idas ao banheiro, envolvendo monitoramento visual pela equipe escolar, advertências e contatos com a família, quando os atrasos ultrapassam o limite

tolerado. Há também um esforço por parte dos professores das seis escolas em não faltar – e, quando faltam, a gestão escolar prontamente cuida de fazer a substituição por outro professor ou um coordenador pedagógico, ou reúne turmas, de modo que os alunos não fiquem sem aula.

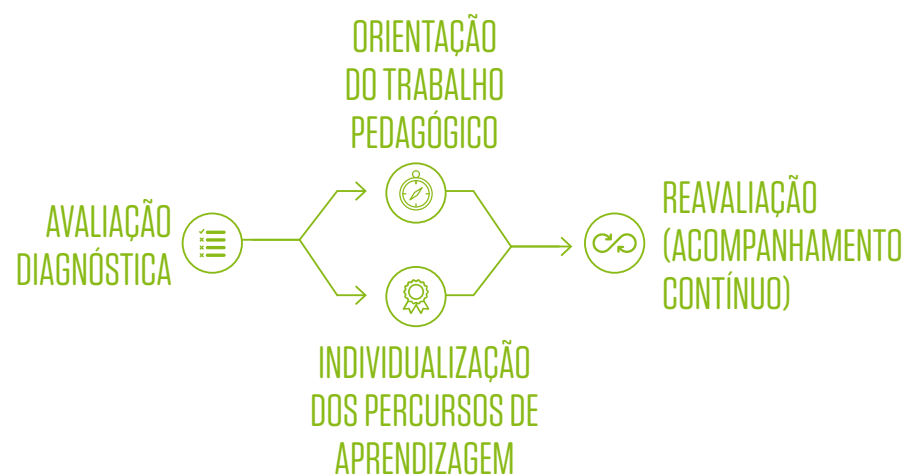
“Se morria um cachorro na cidade, era feriado. A gente veio, ao longo dos últimos anos, criando a seguinte cultura: morreu alguém, a gente fica triste, se compadece, vai à missa, mas a escola funciona. Boa parte dos alunos da rede pública só estuda na escola. Tirar meia hora ou uma hora dos estudos deles todos os dias é um crime. No fim do ano, eles vão ter perdido dois meses de aula.” – SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE BREJO SANTO

“A gente pensa muito antes de faltar. Às vezes quase sem voz eu venho, porque sei que aquela aula vai fazer falta para eles [alunos].” – PROFESSORA DA ESCOLA HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO (NOVO HORIZONTE)

“É importante [o professor] procurar não faltar. Se cada dia uma pessoa dá aula para o aluno, ninguém é professor dele. Aí fica difícil ele respeitar e aprender alguma coisa.” – PROFESSORA DA ESCOLA ARMANDO ZILLER (BELO HORIZONTE)

“Na outra escola [onde estudei], de cinco horários, três eram vagos. Aqui não tem aula vaga.” – ALUNO DA ESCOLA ARMANDO ZILLER (BELO HORIZONTE)

4.6. PRÁTICAS AVALIATIVAS PAUTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO



Para que os professores consigam ensinar a alunos com níveis de aprendizagem heterogêneos e saibam de onde têm que partir para chegar aos objetivos previstos, é prática avaliar os estudantes periodicamente, ana-

lisar os resultados dessas avaliações e fazer uso das análises para nortear o trabalho pedagógico.

Chama atenção a constatação de que todas as seis escolas realizam, além da Prova Brasil, avaliações externas estaduais e/ou municipais, que têm periodicidade mais frequente e uma devolutiva dos resultados muito mais ágil. Dessa forma, elas conseguem subsidiar a revisão de planejamentos de aulas, aspectos metodológicos e avaliações internas. Com diferentes graus de complexidade, são feitos desde simulados semanais até avaliações abrangentes realizadas duas a quatro vezes ao ano. Esses dispositivos evidenciam a importância de enfrentar as dificuldades dos alunos o mais precocemente possível, antes dos conselhos de classe do fim do ano, quando os encaminhamentos pedagógicos se concentram em aprovar ou reprovar os alunos.

As **escolas tratamento** usam os resultados das avaliações para traçar estratégias que permitam individualizar os percursos de aprendizagem dos alunos ao longo do ano. Na escola Gerardo Rodrigues, em Sobral, por exemplo, os resultados de simulados mensais de Português e Matemática indicam os alunos que devem frequentar as aulas de reforço no contraturno, ao menos três vezes por semana – a indicação serve não só para os alunos com baixo desempenho, mas também para aqueles que apresentaram queda de rendimento em relação à avaliação anterior. Os demais podem participar caso desejem – como a expectativa de aprendizagem para todos é de 100%, qualquer estudante que não esteja nessa marca é estimulado a reforçar seus estudos. Em Novo Horizonte, na escola Hebe de Almeida Leite Cardoso, são oferecidas aulas de reforço para aqueles que precisam, e aulas de aprofundamento para os que desejam avançar ainda mais em seus conhecimentos ou se preparar para simulados e olimpíadas escolares.

Em várias das escolas visitadas, há também uma cultura de observação das aulas realizada pela coordenação pedagógica, direção escolar ou equipe técnica da Secretaria de Educação que, pactuada com os professores, ajuda a reorientar o trabalho pedagógico.

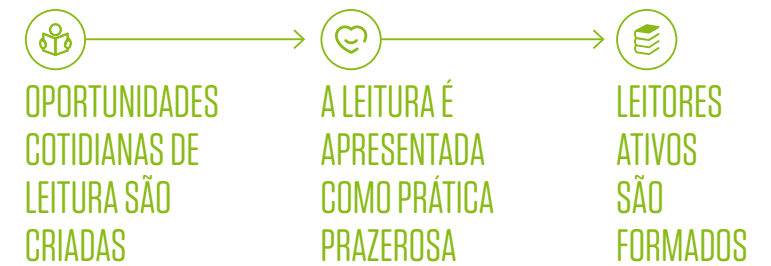
A impressão que se tem é que, com tantos instrumentos de acompanhamento, essas escolas nunca perdem o norte de seu trabalho.

“De uns cinco anos pra cá, a gente vem se preocupando mais com os resultados dos alunos. Planilha mais, discute mais. É uma preocupação geral, que antigamente não existia.” – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ARMANDO ZILLER (BELO HORIZONTE)

“A gente se aproxima muito de toda a métrica da Prova Brasil, do Saeb e do Spaee. Os três são muito bons, mas o nosso [avaliação municipal semestral], para nós, é o melhor. Sabe por quê? Porque os resultados saem on-line, em tempo real, e dizem onde nós precisamos intervir. A Prova Brasil eu só tenho depois de seis meses. Para eu fazer uma interferência fica distante.” – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL



4.7. A LEITURA É UMA PRÁTICA DE ROTINA



Nas seis **escolas tratamento**, são criadas oportunidades de leitura paralelas ao ensino formal de conteúdos e habilidades cobrados em avaliações. Na escola Rodrigues Alves, no Rio, por exemplo, os alunos têm uma aula semanal de leitura na biblioteca, enfatizando a leitura em voz alta e a discussão de textos. Já na escola Miguel Antonio de Lemos, em Pedra Branca, os 15 primeiros minutos de cada aula, em todas as disciplinas, são dedicados à leitura de diferentes gêneros textuais – o que faz com que os alunos tenham sempre pelo menos meia hora de leitura diária. A escola Armando Ziller, em Belo Horizonte, além de também ter idas programadas à biblioteca uma vez por semana, recentemente desenvolveu o projeto “Li, gostei, indico”, em que os alunos foram estimulados a redigir fichas com sinopses de livros que haviam lido para recomendar a colegas.

A ideia, em todas essas iniciativas, é apresentar a leitura como uma prática rotineira e prazerosa – claro, aproveitando o fato de que, mesmo quando feita de forma mais livre, ajuda a desenvolver habilidades de compreensão e aquisição de conhecimentos, a aumentar o repertório e preparar os alunos para as avaliações.

Em alguns casos, observou-se também uma preocupação de outros professores que não os de Língua Portuguesa em contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Eles relatam que os ganhos nessas habilidades contribuem para aprimorar os conhecimentos nas diversas disciplinas, além de ajudar a deslancar o processo de escrita.

“Eu sou professora de Ciências, mas trabalho muito a leitura em sala de aula. Não é que dou aula de Português, não fico corrigindo texto. Mas evito dar os conteúdos e raciocínios prontos e leio muito com os alunos para que eles aprendam a entender o que estão lendo. Isso é o essencial.”

PROFESSORA DA ESCOLA ARMANDO ZILLER (BELO HORIZONTE)



5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da segunda pesquisa da série Excelência com Equidade, expostos neste relatório preliminar, reforçam uma importante conclusão do primeiro estudo: o que diferencia as escolas com resultados acima da média não são *apenas* as suas boas práticas. Nesse sentido, as análises relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental já haviam indicado que tão importantes quanto as mudanças e iniciativas que as escolas decidem implementar (*o que fazer*) são as estratégias utilizadas para colocá-las em marcha (*como fazer*). A percepção que o estudo sobre os anos finais acrescenta agora é de que, para colocar em prática ações favoráveis à aprendizagem, certas *condições essenciais* precisam estar garantidas.

Algumas dessas condições parecem ser especialmente importantes na segunda etapa do Ensino Fundamental: criar uma base composta de fatores tão diversos quanto logística, acompanhamento e clima escolar para que os alunos frequentem as aulas com assiduidade e permaneçam na escola ao longo dos anos, por exemplo, parece central. Alunos mais velhos têm uma maior propensão a abandonar os estudos – especialmente na adolescência, quando já adquirem alguma autonomia e não são mais supervisionados pelos pais todo o tempo. Nesse sentido, as escolas visitadas buscam estreitar as relações entre professores e estudantes e promover atividades que estimulem neles a vontade de estar na escola. Gestores, coordenadores e professores também buscam estabelecer rotinas disciplinares e regras para que o tempo das aulas seja bem aproveitado – o tempo pedagógico se torna ainda mais precioso nessa etapa de ensino, quando, no geral, há uma parcela importante de alunos com defasagens de aprendizado a serem sanadas.

Em resumo, a análise das escolas selecionadas para esta etapa do estudo Excelência com Equidade reitera a percepção de que não existe bala de prata na educação. Para se conseguir bons resultados, é preciso congregiar soluções em diversas frentes. Nos casos pesquisados, é justamente isso o que acontece – o processo educacional está bem cercado:

1. São criadas condições para que os alunos *possam* e *queiram* frequentar as aulas.
2. Uma vez que o aluno está na escola, é feito um bom uso do tempo, tanto do ponto de vista quantitativo – não se perde tempo pedagógico –, quanto do qualitativo – não se ensina no escuro, sem antes conhecer os diferentes estágios de aprendizado dos alunos.

Alunos mais velhos têm maior propensão a abandonar os estudos. As escolas visitadas buscam estreitar as relações entre professores e estudantes e promover atividades que estimulem neles a vontade de estar na escola

3. São elaboradas avaliações diagnósticas para nortear as aulas, de forma a direcionar os alunos para percursos individualizados, quando necessário.

4. A escola conta com o apoio da Secretaria de Educação, porque há elementos demasiadamente complexos nos âmbitos pedagógico, estrutural e logístico que demandam esse suporte.

Tudo isso é feito em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada pelo aprendizado dos estudantes, em um cenário em que prevalece a seguinte lógica: cada um é apoiado de acordo com suas necessidades e cobrado segundo suas atribuições. É nítido o quanto as Secretarias de Educação e as escolas pesquisadas tomam para si a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos. O pensamento está sempre dirigido ao que pode ser feito para garantir que eles se desenvolvam, apesar das dificuldades dos estudantes e da própria escola.

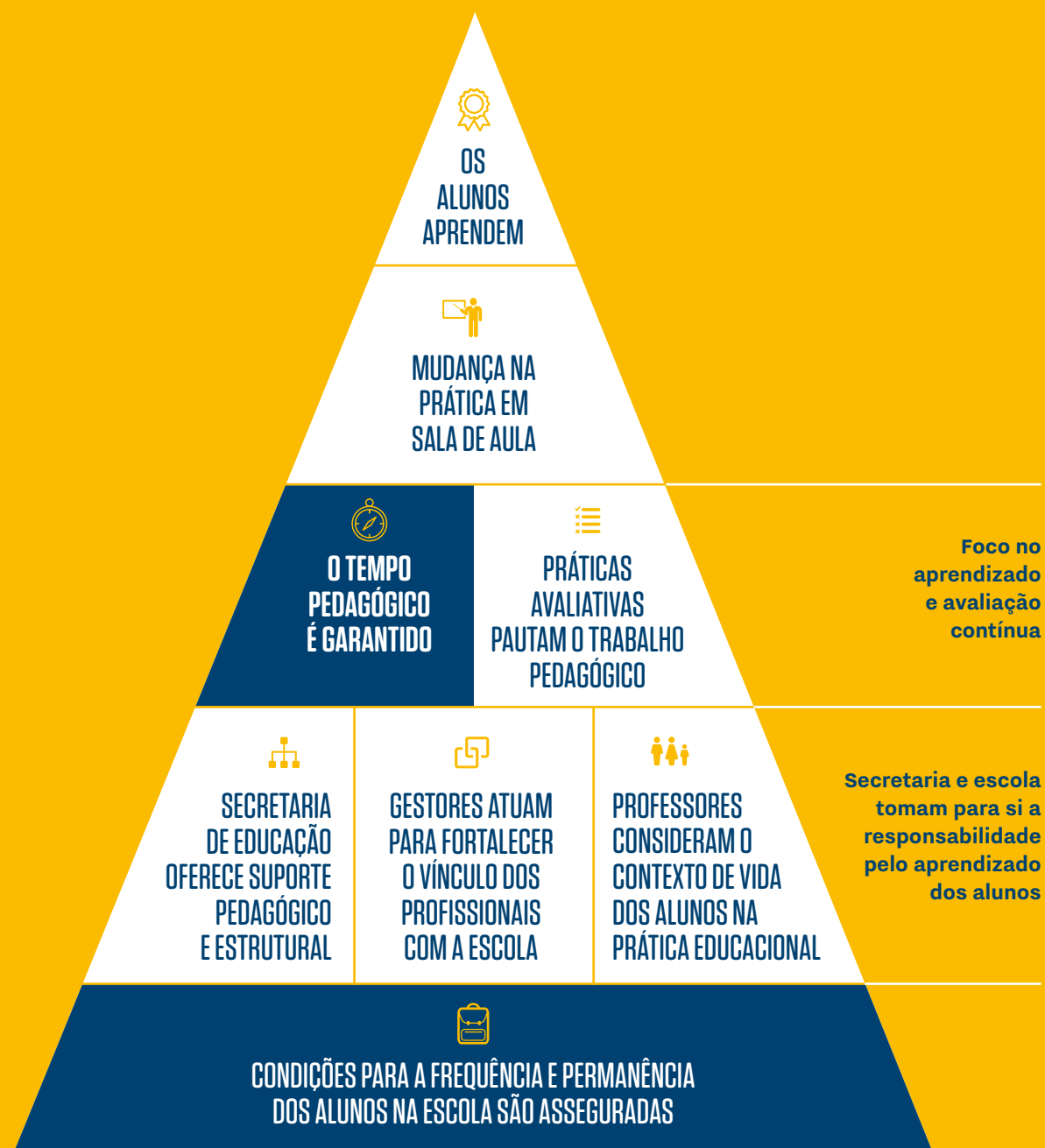
Reitera-se a atenção dada aos dois atores essenciais do processo de ensino-aprendizagem: os alunos, os quais se busca ativamente conhecer e contornar suas dificuldades ligadas ao contexto de vida, para não cair na armadilha de condicionar o desempenho escolar à situação socioeconômica; e os professores, para os quais se procura criar mecanismos de valorização, incluindo a garantia de condições essenciais de trabalho, de modo que eles desenvolvam um maior vínculo com a escola, sintam mais prazer em sua prática docente e sejam mais eficazes no processo de levar os estudantes a aprender.

Em relação às práticas pedagógicas, o estudo não foi capaz de investigá-las em profundidade – na verdade, nem se propôs a isso, em função de sua abordagem. Um bom mapeamento nesse tópico exigiria um acompanhamento muito mais longo das rotinas escolares. Essa foi, portanto, uma limitação da pesquisa, e coloca-se como aspecto importante a ser aprofundado em outros estudos.

Uma prática pedagógica comum às escolas pesquisadas emergiu espontaneamente, no entanto, apesar dos limites da investigação. Percebeu-se que todas elas enfatizam a prática da leitura, por entenderem que, se ela for um gargalo, prejudica todas as áreas. De diferentes formas, são criadas oportunidades cotidianas para os alunos lerem, com o intuito de que esse hábito se torne uma prática prazerosa e ajude a formar leitores ativos.

Os dois estudos da série Excelência com Equidade deixam nítido o quanto os desafios dos anos finais do Ensino Funda-

PIRÂMIDE ILUSTRATIVA DAS CARACTERÍSTICAS EM COMUM VERIFICADAS NAS SEIS ESCOLAS VISITADAS



Características que apareceram significativamente com maior relevância no estudo dos anos finais em relação ao estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Tudo é feito em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada. Cada um é apoiado de acordo com suas necessidades e cobrado segundo suas atribuições

mental são maiores, quando comparados aos dos anos iniciais. A maior heterogeneidade dos alunos em relação à idade e à proficiência, a maior contingente de professores responsáveis pelo ensino, a maior complexidade dos conteúdos curriculares e as particularidades socioemocionais ligadas à adolescência são elementos que exigem cuidado para não travar a conquista de bons resultados educacionais. Os dados nacionais da Prova Brasil, ao indicarem que a maior parte dos estudantes dos anos finais fica aquém do nível de aprendizado considerado adequado, sinalizam que boa parte das escolas brasileiras ainda não conseguiu equacionar bem todas essas questões.

As seis escolas examinadas em profundidade neste estudo se destacam justamente por estarem conseguindo superar esses desafios. Elas estão entre as melhores escolas para os anos finais do Ensino Fundamental do Brasil entre aquelas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico, embora encontrem-se em diferentes estágios em termos de qualidade da educação e, em maior ou menor medida, ainda tenham seus próprios desafios a enfrentar.

Superar esses desafios, segundo o que essa investigação aponta, passa invariavelmente por encontrar soluções adaptadas às condições específicas do entorno e do perfil de alunos de cada escola. A importância do contexto mostrou-se tão forte no estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental que uma versão completa do relatório será publicada mais adiante, com foco na análise dessas questões contextuais. Por ora, o que fica claro a partir dos traços comuns identificados nas seis escolas pesquisadas em profundidade é que, qualquer que seja a estratégia adotada, é fundamental instalar culturas e formas de agir comuns a toda a comunidade escolar para reunir esforços que, ao fim, levem à conquista de um único objetivo: garantir o aprendizado dos estudantes brasileiros.

6.

LINKS ÚTEIS

> CONVIVA

<http://convivaeducacao.org.br/>

> DEVOLUTIVAS PEDAGÓGICAS

<http://devolutivas.inep.gov.br/>

> EXCELÊNCIA COM EQUIDADE

www.excelenciacomequidade.org.br

> GESTÃO PARA APRENDIZAGEM

<http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem/>

> GESTÃO DE SALA DE AULA

<http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-de-sala-de-aula/>

> IOEB

<http://www.ioeb.org.br/>

> KHAN ACADEMY

<https://pt.khanacademy.org/>

> QEDU

<http://www.qedu.org.br/>

7.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério Brasil 2010. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

AIKENS, N. L.; BARBARIN, O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 2, p. 235-251, 2008.

ALMEIDA, P. C. A. de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo, 2011, v. 2, p. 81-166. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; SILVA, F. P. C. E. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, maio 2012.

BOYD, D.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; ROCKOFF, J.; WYCKOFF, J. The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 27, n. 4, p. 793-818, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2015.

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

CARVALHO, M. C. B. de; MANSUTTI, M. A. Ensino Fundamental 2: [s.l.]: Cenpec/Instituto Desiderata, 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Cenpec/publicacao-desiderata-gife>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLLIE, R. J.; SHAPKA, J. E.; PERRY, N. E. Predicting Teacher Commitment: the Impact of School Climate and Social-Emotional Learning, *Psychology in the Schools*, 48(10): 1.034-1.048, 2011.

DAVIS, C. L. F. et al. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. [s.l.]: Fundação Carlos Chagas, 2012. 208 p. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamental-alta-relatorio-final.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

FARIA, E. M. Lições em Educação: Parte I. Pré-escola e fluxo escolar adequado. Texto para discussão do Estudando Educação, 2011.

FARIA, E. M.; GUIMARÃES, R. R. M. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. *Est. Aval. Educ.*, [s.l.], v. 26, n. 61, p.192-215, 22 jun. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/3115/2961>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FERRÃO, M. E. et al. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 18(1/2), p. 111-130, 2001.

FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA. Excelência com Equidade: as lições de escolas que oferecem um ensino de qualidade aos alunos com baixo nível socioeconômico. . São Paulo: [s.n.], 2013

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

HALLINGER, P.; MURPHY, J. F. The Social Context of Effective Schools. American Journal of Education, v. 94, n. 3, p. 328, maio 1986.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEITE, S. A. S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/960/966>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MADALOZZO, R.; FARIA, R. M. Excelência com equidade: as lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico. Economia e Políticas Públicas: revista eletrônica de economia, Montes Claros, v. 2, p.87-108, 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/economiaepoliticaspUBLICAS/numeros-antiores/v21-lo-semester-de-2014>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MADEN, M. Success Against the Odds: Five Years On Revisiting Effective Schools in Disadvantaged Areas. [S.l.]: Routledge, 2004.

MANSUTTI, M. A. Tempos e Espaços na Escola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

p. 65-74. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MANSUTTI, M. A. al. Educação na segunda etapa do ensino fundamental. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 4, p.7-45, 2007.

MUIJS, D.; HARRIS, A.; CHAPMAN, C.; STOLL, L.; RUSS, J. Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. School Effectiveness and School Improvement, v. 15, n. 2, p. 149-175, 2004.

MURPHY, J.; HALLINGER, P.; MESA, R. School effectiveness: Checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. The Teachers College Record, v. 86, n. 4, p. 615-641, 1985.

OECD. Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2013.

OECD. Pisa 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OECD Publishing, 2014.

PRATTI, L. E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. Estudos de Psicologia, Campinas, p. 289-298, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PREAL – Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe How Can Schools Deliver Quality Education to the Poor, disponível em: <<http://www.preal.org/ENGL/BibliotecaDes.asp?id=30&Camino=70|Education%20Synopsis>>. Acesso em: 18 set. 2012.

REYNOLDS, D. School Effectiveness: Research, Policy and Practice (Contexts of Learning). [S.l.]: Routledge, 2010.

ROSA, D.; PROENÇA, E. (2003). A passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In: MARASCHIN; FREITAS; CARVALHO (Org.). Psicologia educacional: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 213-224.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B. School Effectiveness Findings 1979-2002. Journal of School Psychology, v. 40, n. 6, p. 451-475, nov. 2002.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 22, n. 1, p.33-41, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SCORZAFAVE, L. G. ; FERREIRA, R. Desigualdade de proficiência no ensino fundamental público brasileiro: uma análise de decomposição. Economia (Brasília), v. 12, p. 337-359, 2011.

SEBASTIAN, J. E.; ALLENSWORTH, E. The Influence of Principal Leadership on Classroom instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. Educational Administration Quarterly, 48(4), p. 626-663, 2012.

SEIDEL, T.; SHAVELSON, R. J. Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. Review of Educational Research, v. 77, n. 4, p. 454-499, 2007.

SILVA, M. H. G. F. D. Passagem sem rito: as quintas séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, p. 492-517, ago. 2013.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, p. 107-125, 2006.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. Dados, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho nas Metas 2013-2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas metas_2013_141.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Equidade entre as escolas das redes municipais: Uma análise com base nos dados de Ideb para municípios e escolas. São Paulo: [s.n.], 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Resultados do Ideb com foco na equidade e na qualidade das redes públicas do país: Nota técnica dos dados e análises complementares. São Paulo: [s.n.], 2010.

UNICEF. Aprova Brasil: o direito de aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil, 2007.

UNICEF. Caminhos do direito de aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação, 2010.

UNICEF. Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender, 2009.

ZELMANOVITS, M. C.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do Ensino Fundamental. Cadernos Cenpec, n. 4, p. 7-45. São Paulo: Cenpec, jul.-dez. 2007.

8. ANEXO METODOLÓGICO



8.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS

Na composição do grupo pesquisado, o primeiro critério utilizado foi o baixo nível socioeconômico dos alunos (NSE). Além desse critério, as escolas deveriam respeitar os seguintes indicadores:

- > Alto percentual de alunos com aprendizado adequado em Português e Matemática, de acordo com a Prova Brasil 2013;
- > Baixo percentual de alunos com aprendizado insuficiente em Português e Matemática, de acordo com a Prova Brasil 2013;
- > Considerável proficiência agregada durante os anos finais do Ensino Fundamental em Português e Matemática, de acordo com a Prova Brasil 2013 (esse cálculo foi realizado subtraindo-se da nota média da escola na Prova Brasil no 9º ano em 2013 a “nota de entrada” média dos alunos no 6º ano em 2009);
- > Alto nível de participação dos alunos do 9º ano na Prova Brasil 2013;
- > Baixa taxa de evasão escolar do 6º ao 8º ano no período de 2013 a 2014;
- > Pertencer a redes de ensino que melhoraram como um todo nos últimos anos.

Reconhecendo que o perfil de proficiência dos alunos ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental difere em diferentes contextos, foram estabelecidos níveis de exigência distintos para selecionarmos as escolas. Assim, foram considerados os seguintes valores para os indicadores:



CRITÉRIOS AJUSTADOS SEGUNDO O NÍVEL DE ENTRADA DOS ALUNOS

Critérios	Nota de entrada alta	Nota de entrada média	Nota de entrada baixa
NSE	1 a 4 (Inse/Inep) ou 1 a 3 (Critério Brasil) ou entre os 25% de NSE mais baixos do estado ou 25% mais baixos das cidades grandes	1 a 4 (Inse/Inep) ou 1 a 3 (Critério Brasil) ou entre os 25% de NSE mais baixos do estado ou 25% mais baixos das cidades grandes	1 a 4 (Inse/Inep) ou 1 a 3 (Critério Brasil) ou entre os 25% de NSE mais baixos do estado ou 25% mais baixos das cidades grandes
Nota de entrada	> 6	5<Nota <=6	<=5
Complexidade do município (número de alunos do 6º ao 9º ano – 2013)	Grande: >=50.000 Pequena: <50.000	Grande: >=50.000 Pequena: <50.000	Grande: >=50.000 Pequena: <50.000
% de alunos no Adequado em LP (2013)	>=55%	>=55%	>=50%
% de alunos no Adequado em MAT (2013)	>=50%	>=50%	>=40%
% de alunos no Insuficiente em LP (2013)	<=10%	<=10%	<=15%
% de alunos no Insuficiente em MAT (2013)	<=10%	<=15%	<=20%
Proficiência agregada LP (6º ao 9º ano)	>=63	>=70	>=80
Proficiência agregada MAT (6º ao 9º ano)	>=46	>=55	>=65
Taxa de participação de alunos do 9º ano na Prova Brasil (2013)	>=70%	>=70%	>=70%
Taxa de evasão do 6º ao 8º ano (2013-2014)	<= 8%	<= 8%	<=8%
% de escolas do município em que o Ideb cresceu (2009-2013)	=75%	>=75%	>=75%

Obs.: NSE = Nível socioeconômico dos alunos; LP = Língua Portuguesa; MAT = Matemática.

Com base nesses critérios, encontramos 31 escolas com resultados muito positivos e com equidade. Alguns problemas, contudo, foram percebidos:

> Todas as escolas pertenciam a apenas duas das grandes regiões do país (Nordeste e Sudeste). As únicas exceções foram: uma escola em Manaus, que por seu funcionamento muito particular (gestão militar) não se assemelha na gestão nem na subordinação a uma escola pública regular e por isso não foi selecionada para a análise qualitativa, e uma escola da região Centro-Oeste que foi descartada para uma visita por apresentar altas taxas de reprovação escolar;

> Apenas uma das escolas se localizava em uma grande cidade (Rio de Janeiro);

> A lista não incluía nenhuma das três escolas brasileiras que apresentavam mais de 70% dos alunos com aprendizado adequado em Português e Matemática, porque elas não atendiam aos exigentes critérios de evasão escolar.

Esses elementos indicaram que a estratégia de seleção das escolas deveria ser adaptada para formar um grupo mais heterogêneo, que fornecesse lições úteis a escolas em contextos com complexidades e características mais diversas. Nesse sentido, a estratégia adotada foi ajustada, de modo que:

> Fosse visitada pelo menos mais uma escola de um grande município com bons indicadores, complementando a análise da escola do Rio de Janeiro. Adicionamos com essa abordagem uma escola em Belo Horizonte.

> Fossem visitadas pelo menos duas das escolas que tivessem mais de 70% dos alunos com aprendizado adequado em Português e Matemática. Embora as três que passaram por esse critério tenham níveis de evasão acima da média do país, as taxas não destoam tanto de seu contexto regional e condizem com o fato de a evasão ser um fenômeno mais frequente nas escolas rurais. Com esse ajuste, foram acrescentadas à lista duas escolas rurais, em Brejo Santo e Pedra Branca, no Ceará.

> Por fim, a diversidade de regiões permaneceu um problema insolúvel. Não foi possível incluir escolas de outras regiões do país sem comprometer de forma significativa a qualidade dos indicadores.

O grupo de seis escolas selecionadas, com seus respectivos indicadores, ficou assim:

AS SEIS ESCOLAS VISITADAS E SEUS INDICADORES

Escola
Município
Estado
Nota de entrada
Complexidade do município (número de alunos do 6º ao 9º ano – 2013)
% de alunos no Adequado em LP (2013)
% de alunos no Adequado em MAT (2013)
% de alunos no Insuficiente em LP (2013)
% de alunos no Insuficiente em MAT (2013)
Proficiência agregada LP (6º ao 9º ano)
Proficiência agregada MAT (6º ao 9º ano)
Taxa de participação de alunos do 9º ano na Prova Brasil (2013)
Taxa de evasão do 6º ao 8º ano (2013-2014)
% de escolas do município em que o Ideb cresceu (2009-2013)

MIGUEL ANTONIO DE LEMOS	MARIA LEITE DE ARAÚJO	GERARDO RODRIGUES	HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO	ARMANDO ZILLER	RODRIGUES ALVES
Pedra Branca	Brejo Santo	Sobral	Novo Horizonte	Belo Horizonte	Rio de Janeiro
CE	CE	CE	SP	MG	RJ
Baixa 4,7	Baixa 5,0	Alta 6,6	Alta 6,4	Média 5,2	Média 5,8
Pequena 3.136 alunos	Pequena 2.465 alunos	Pequena 10.470 alunos	Pequena 1.478 alunos	Grande 59.886 alunos	Grande 359.737 alunos
83%	70%	80%	58%	47%	64%
100%	100%	63%	52%	36%	58%
0%	0%	0%	3%	8%	2%
0%	0%	6%	4%	13%	3%
128,0	110,4	83,3	77,0	88,1	92,7
166,2	189,8	67,9	55,5	77,3	85,9
100%	100%	100%	85,4%	92,7%	93,9%
17%	25%	4%	1,5%	2%	0%
88%	97%	99%	92%	90%	98%

Obs.: NSE = Nível socioeconômico dos alunos; LP = Língua Portuguesa; MAT = Matemática.

A partir desse conjunto, três duplas de análise puderam ser formadas, com base nas semelhanças entre as escolas:

1. Escolas em que os alunos ingressaram nos anos finais do Ensino Fundamental com baixo nível de proficiência e estão inseridas em uma rede de baixa complexidade: Miguel Antonio de Lemos (Pedra Branca) e Maria Leite de Araújo (Brejo Santo).
2. Escolas em que os alunos ingressaram nos anos finais do Ensino Fundamental com médio nível de proficiência e estão inseridas em uma rede de alta complexidade: Rodrigues Alves (Rio de Janeiro) e Armando Ziller (Belo Horizonte).
3. Escolas em que os alunos ingressaram nos anos finais do Ensino Fundamental com alto nível de proficiência e estão inseridas em uma rede de baixa complexidade: Gerardo Rodrigues (Sobral) e Hebe de Almeida Leite Cardoso (Novo Horizonte).

Para essas duas últimas escolas, vale destacar que estão inseridas em duas das redes de ensino mais bem-sucedidas do país.

Essas três duplas de análise permitiram a discussão de práticas replicáveis à luz de diferentes contextos, algo que desde o início do desenho da pesquisa pareceu essencial (detalhes sobre a análise dupla a dupla estarão disponíveis na versão completa do relatório, a ser divulgada no primeiro semestre de 2016).



8.2. ROTEIRO DE CAMPO

As visitas às escolas de Pedra Branca (CE), Brejo Santo (CE), Sobral (CE), Novo Horizonte (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Belo Horizonte (MG) foram feitas por duplas de pesquisadores que permaneceram durante quatro dias consecutivos em cada uma delas. Em todas, aqui chamadas **escolas tratamento**, os pesquisadores aplicaram um mesmo conjunto de técnicas favoráveis ao diálogo aprofundado com diferentes atores envolvidos na vida escolar e à comparação de informações para a consolidação de resultados. As **escolas controle** também foram visitadas pelos pesquisadores, mas seguindo um roteiro de campo mais enxuto, com duração de um turno (manhã ou tarde). Detalhes sobre a dinâmica e o teor dessas técnicas são apresentados a seguir:

Roteiro de visita às escolas tratamento

> Entrevistas individuais, em profundidade, com secretárias(os) de Educação, diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) das escolas: foram abordados separadamente públicos de diferentes hierarquias, de forma a preservar autonomia de opinião – por exemplo, não contrapondo professores a diretores e/ou coordenadores; ou diretores e coordenadores aos secretários de educação. Entrevistas foram conduzidas mediante roteiro aberto, que servia como um guia das áreas de interesse, mas com espaço para questões e temas pertinentes trazidos espontaneamente. Com secretários de Educação foram discutidos temas relativos a estruturação de políticas, gestão de recursos, programas voltados para os professores, currículo, avaliação, entre outros. No caso de diretores e coordenadores pedagógicos, foram explorados temas como acompanhamento do desempenho dos estudantes, definições curriculares, cumprimento de dias e horários letivos, projetos especiais da escola e estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem dos alunos.

> Entrevistas em profundidade com trios de professores: nessas conversas, também havia um roteiro flexível. A ideia de entrevistar os professores em trios era permitir falas mais representativas do grupo de docentes da escola, e não somente considerações relativas a práticas individuais. Além disso, fomentar o debate entre eles nos pareceu interessante para captar informações mais acuradas. Com os professores, foram discutidas questões sobre planejamento de aula, materiais didáticos, condições de trabalho, mecanismos de avaliação e acompanhamento dos alunos, entre outras.

> Rodas de conversa com os alunos: a proposta aqui era ouvir aqueles que justificam a existência das escolas. A ideia de conversar com os estudantes em grupos de aproximadamente oito alunos era deixá-los mais à vontade para expor suas opiniões junto a seus pares, além de captar falas mais representativas do grupo de alunos da escola, não apenas pontos de vista

individuais. Os alunos e as alunas foram indagados sobre a relação com a escola e os professores, dificuldades de aprendizagem, preferências em relação às disciplinas, condições de estudo, faltas, valor da educação, sonhos, entre outros tópicos.

> Roda de conversa com mães e pais: também em grupos de aproximadamente oito pessoas, mães e pais foram ouvidos com o objetivo de captar o valor que as famílias dos estudantes atribuem à educação, o quão próximos estão dos filhos e da escola, que tipo de suporte conseguem oferecer para os estudos dos filhos, o quanto sua presença ou ausência interfere no desempenho das crianças e adolescentes e que avaliação fazem da escola.

> Observação da escola e das aulas: a observação do movimento de entrada e saída da escola, do ambiente e do clima escolar, além das aulas propriamente ditas, permitiu complementar informações sobre cada uma das escolas, algumas vezes não capturadas pelo discurso dos participantes do processo educacional.

Roteiro de visita às escolas controle

Para esse grupo, foram feitas entrevistas com os diretores e tríades de professores, seguindo a mesma série de perguntas usadas nas **escolas tratamento**. Ficou entendido, *a priori*, que esses dois grupos de atores dariam informações suficientes para confrontar as hipóteses surgidas na **escola tratamento** sobre boas práticas que fazem diferença no nível de aprendizado dos estudantes – o que se confirmou na prática.

8.3. AS 35 ESCOLAS SELECIONADAS

Abaixo, as 31 escolas que passaram por todos os critérios de seleção, além das três que foram incluídas por serem as únicas com níveis de proficiência acima dos 70%, mais a escola de Belo Horizonte, selecionada por ter um resultado de destaque no contexto de um grande município.

Escola	Estado	Município	% de alunos no Adequado em LP (2013)	% de alunos no Adequado em MAT (2013)
1. E.E. PROF. WALDOCK FRICKE DE LYRA I	AM	Manaus	58%	48%
2. E.E.F. MANOEL LUIZ DE CARVALHO	CE	Pedra Branca	86%	76%
3. E.E.F. MARIA LEITE DE ARAÚJO	CE	Brejo Santo	70%	100%
4. E.E.F. MIGUEL ANTONIO DE LEMOS	CE	Pedra Branca	83%	100%
5. E.E.F. ZÉ LUIS SILVA RAMOS MESTRE	CE	Brejo Santo	63%	58%
6. E.M.E.F. NOBILINO ALVES DE ARAUJO	CE	Brejo Santo	71%	48%
7. E.E.F. AQUILES PERES MOTA	CE	Carnaubal	63%	46%
8. E.E.I.E.F. JOSÉ CESÁRIO	CE	Penaforte	68%	77%
9. E.E.F.M. DEPUTADO MANOEL RODRIGUES	CE	Reriutaba	50%	56%
10. E.M.E.I.E.F. INÁCIO DE BARROS NETO	CE	Russas	73%	52%
11. E.E.I.E.F. FRANCISCO MONTE	CE	Sobral	63%	54%
12. E.E.I.E.F. GERARDO RODRIGUES	CE	Sobral	80%	64%
13. E.E.F. ALICE RODRIGUES PASSOS	CE	Viçosa do Ceará	62%	96%
14. E.M.E.I.E.F. PINDOBAS	ES	Venda Nova do Imigrante	71%	68%
15. E.M. ARMANDO ZILLER	MG	Belo Horizonte	47%	36%
16. E.E. SÃO LUÍS	MG	Brás Pires	58%	60%
17. E.E. ANTONIO CARLOS	MG	Conceição das Pedras	68%	59%
18. E.E. CEL. XAVIER CHAVES	MG	Coronel Xavier Chaves	61%	52%
19. E.M. DONA BALBINA ANTUNES PENIDO	MG	Itatiaiuçu	57%	57%
20. E.E. EDUARDO SENEDESE	MG	Juruaia	58%	68%
21. E.E. JOSÉ MARCIANO BRANDÃO	MG	Lagoa Formosa	66%	52%
22. E.E. JOÃO NUNES FERREIRA	MG	Lambari	68%	60%
23. E.E. LIBERATO DE CASTRO	MG	Marliéria	65%	50%
24. E.E. HORÁCIO NARCISO DE GOES	MG	Ouro Fino	65%	78%
25. E.M. MONSENHOR JOSÉ CARNEIRO PINTO	MG	Paraisópolis	65%	60%
26. E.M. DELFIM MOREIRA	MG	Patos de Minas	63%	56%
27. E.E. DO POV LAGOA DE BAIXO	MG	Rubelita	70%	78%
28. E.E. DONA RITA AMÉLIA DE CARVALHO	MG	Santa Rita de Caldas	68%	54%
29. E.E. ANTERO MAGALHÃES DE AGUIAR	MG	Santa Rosa da Serra	69%	58%
30. E.E. VESPASIANO MARTINS	MS	Amambai	67%	53%
31. E.E. CHEQUER JORGE	RJ	Itaperuna	58%	60%
32. E.M. RODRIGUES ALVES	RJ	Rio de Janeiro	64%	58%
33. E.M. ROTARY	RN	Mossoró	76%	52%
34. E.T.A.M. SÃO FRANCISCO DE ASSIS	SP	Colina	80%	52%
35. E.M.E.F. PROFA. HEBE DE ALMEIDA LEITE CARDOSO	SP	Novo Horizonte	58%	52%

MAPA DAS ESCOLAS SELECIONADAS



- | | | |
|---|--------------------------------------|--|
| 1. E.E. PROF. WALDOCK FRICKE DE LYRA I | 13. E.E.F. ALICE RODRIGUES PASSOS | 25. E.M. MONSENHOR JOSÉ CARNEIRO PINTO |
| 2. E.E.F. MANOEL LUIZ DE CARVALHO | 14. E.M.E.I.E.F. PINDOBAS | 26. E.M. DELFIM MOREIRA |
| 3. E.E.F. MARIA LEITE DE ARAÚJO | 15. E.M. ARMANDO ZILLER | 27. E.E. DO POV LAGOA DE BAIXO |
| 4. E.E.F. MIGUEL ANTONIO DE LEMOS | 16. E.E. SÃO LUÍS | 28. E.E. DONA RITA AMÉLIA DE CARVALHO |
| 5. E.E.F. ZÉ LUIS SILVA RAMOS MESTRE | 17. E.E. ANTONIO CARLOS | 29. E.E. ANTERO MAGALHÃES DE AGUIAR |
| 6. E.M.E.F. NOBILINO ALVES DE ARAUJO | 18. E.E. CEL. XAVIER CHAVES | 30. E.E. VESPASIANO MARTINS |
| 7. E.E.F. AQUILES PERES MOTA | 19. E.M. DONA BALBINA ANTUNES PENIDO | 31. E.E. CHEQUER JORGE |
| 8. E.E.I.E.F. JOSÉ CESÁRIO | 20. E.E. EDUARDO SENEDESE | 32. E.M. RODRIGUES ALVES |
| 9. E.E.F.M. DEPUTADO MANOEL RODRIGUES | 21. E.E. JOSÉ MARCIANO BRANDÃO | 33. E.M. ROTARY |
| 10. E.M.E.I.E.F. INÁCIO DE BARROS NETO | 22. E.E. JOÃO NUNES FERREIRA | 34. E.T.A.M. SÃO FRANCISCO DE ASSIS |
| 11. E.E.I.E.F. FRANCISCO MONTE | 23. E.E. LIBERATO DE CASTRO | 35. E.M.E.F. PROFA. HEBE DE ALMEIDA |
| 12. E.E.I.E.F. GERARDO RODRIGUES DE ALBUQUERQUE | 24. E.E. HORÁCIO NARCISO DE GOES | LEITE CARDOSO |



