

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini

**EVIDÊNCIAS DO SUCESSO ESCOLAR
EM UMA UNIDADE REGULAR DE ENSINO
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Taubaté – SP
2016

Bafini, Carla Rizzi Antunes da Silva

Evidências do sucesso escolar em uma unidade regular de ensino no Estado de São Paulo / Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini. – 2016.

118f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós Graduação, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Maria Teresa de Moura Ribeiro, Departamento de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade de Taubaté.

1. Qualidade da Educação 2. Eficácia Escolar 3. Sucesso Escolar

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini

**EVIDÊNCIAS DO SUCESSO ESCOLAR
EM UMA UNIDADE REGULAR DE ENSINO
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Taubaté – SP

2016

CARLA RIZZI ANTUNES DA SILVA BAFINI

**EVIDÊNCIAS DO SUCESSO ESCOLAR
EM UMA UNIDADE REGULAR DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profª. Drª. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Data: 30/03/2016

Resultado: APROVADA!

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura



Profª. Drª. Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

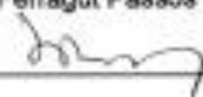
Assinatura



Profª. Drª. Laurizete Ferragut Passos

PUC São Paulo

Assinatura



*Do barro não se faz tijolo?
Do tijolo não se faz casa?
Nosso ofício é fazer a vida.
Fazer a flor e respirá-la.*

**Ledo Ivo
2004**

DEDICATÓRIA

Quando, de forma convergente,
nos referimos à “escola como objeto de estudo”,
não é seguro para mim que estejamos todos a falar da mesma coisa.

De que estamos falando então?

(CANÁRIO, 1996)

*Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu,
estão em busca de melhores dias para a Educação de nossa Nação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de aprimoramento,
como pessoa e como educadora.

Agradeço a todos que me acompanharam neste processo,
principalmente aos que souberam ter tranquilidade e paciência
nos longos dias de entrega aos estudos.

Agradeço à Universidade de Taubaté
e, especialmente, aos Mestres envolvidos nesta construção intelectual:

À Professora Doutora Neusa Banhara Ambrosetti, que, com sua leveza e
graciosidade, preencheu este estudo de conteúdo e significado.

Ao Professor Doutor Erisevelton Silva Lima, que, com sua profundidade filosófica,
contribuiu com o encantamento pela ação educativa, firme e compromissada.

À Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos que,
pronta e carinhosamente, disponibilizou-se a somar-se à nós,
multiplicando consideravelmente as possibilidades deste trabalho.

Agradeço carinhosamente à Orientação da
Professora Doutora Maria Teresa de Moura Ribeiro, que,
com sua delicadeza, soube conduzir cada passo deste caminhar.

Agradeço, por fim, à Rede Escolar SESI-SP, pela abertura, apoio e
incentivo constante ao meu crescimento pessoal e profissional.

A todos, indistintamente, o meu “Muito Obrigada!”

RESUMO

A busca pela qualidade da educação traz a necessidade de se investigar práticas educacionais eficazes evidenciadas pelo considerado “sucesso escolar”. Tal pesquisa justificou-se pela preocupação com a qualidade oferecida atualmente pelo sistema educacional brasileiro como um todo. Ao analisar uma escola que, além de alcançar, conseguiu manter-se em posição de êxito nas avaliações externas oficiais, o presente estudo objetivou identificar a existência de evidências que pudessem contribuir para este considerado sucesso escolar e que pudessem servir de indicadores para a qualidade da educação. Especificamente, objetivou realizar um estudo em uma escola da Rede SESI-SP localizada no interior paulista que conseguiu manter desempenho de qualidade por dois anos consecutivos nas avaliações externas do Saesp e analisar se existiam, em sua realidade, características que pudessem contribuir para a qualidade da educação a partir dos referenciais teóricos estudados. Tratou-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa de tipo etnográfica, que buscou descrever, a partir da observação da realidade, as características da escola bem sucedida. Para a coleta de dados, foram realizadas pesquisas documentais nos registros históricos da entidade, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos (equipe gestora e equipe docente) e observação da realidade a partir de roteiro registrado em Diário de Campo. A análise e interpretação dos resultados foram realizadas a partir do tratamento qualitativo dos dados coletados, sendo que, como conclusão, pôde ser identificado que alguns fatores apresentavam-se em maior ou menor grau de destaque. Dentre os de maior destaque, puderam ser identificadas a ênfase no processo de ensino-aprendizagem e o clima organizacional da Unidade Escolar. Com menor destaque, mas de forma a contribuir com os aspectos apresentados anteriormente, puderam ser citadas a autonomia escolar e a presença de liderança contribuindo para o clima organizacional da Unidade Escolar e o desenvolvimento profissional dos professores como fator contribuinte à ênfase no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, espera-se contribuir com os estudos a respeito do assunto identificando se as características observadas na escola analisada contribuem para seu sucesso escolar e, conseqüentemente, para sua qualidade educacional, conforme evidenciado pelas avaliações externas aplicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da Educação. Eficácia Escolar. Sucesso Escolar

ABSTRACT

The quest for quality education brings the need to investigate effective educational practices highlighted by the so-called "school success". This research was justified by concern for the quality currently offered by the Brazilian educational system as a whole. By analyzing a school that, in addition to achieve, as achieved to keep on successful position in the official external evaluations, this study aimed to identify the existence of evidences that could contribute to this school considered success and that could serve as indicators for the quality of education. Specifically, it aimed to conduct a study in a school SESI-SP network found in the inner-state that has managed to maintain quality performance for two consecutive years in the external Saesp valuations and consider whether there were, in your reality, features that could contribute to the quality of education from the theoretical frameworks studied. This was case study with a approach ethnographic qualitative, which sought to describe, from the observation of the fact, the successful school. To collect data, were performed documentary research on the historical records of the entity, semi-structured interviews with those involved (management team and the teaching staff) and observation of reality registered in Field Diary. The analysis and interpretation of the results were performed from the qualitative treatment the data collected, being that, as conclusion, could be identified that they showed some factors to a greater or lesser degree of importance. Among the most prominent, they could be identified the emphasis on teaching-learning process and the school organizational climate. With less emphasis, but in order to contribute to the aspects presented above, could be cited school autonomy and the presence of leadership contributing to school organizational climate and the professional development of teachers contributing to emphasis on teaching-learning. With this, we hope to contribute to studies on the subject identifying and whether the characteristics observed in the analyzed school can contribute to their school success and, consequently, can contribute for their educational quality, as evidenced by the applied external evaluations.

KEYWORDS: Education Quality. School Effectiveness. School Success

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL)
MEC	Ministério da Educação e Cultura (BRASIL)
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (28)
PNE	Plano Nacional de Educação (BRASIL)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL)
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SESI-SP	Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Descritivo dos Entrevistados	58
------------	------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	IDEB 2015-2021 – parâmetros nacionais	19
Tabela 02:	Desempenho comparativo entre a Rede Estadual, a Rede SESI-SP e a Unidade Escolar investigada nas Avaliações do Saesp 2012 e 2013, em Língua Portuguesa e Matemática	20

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Sucesso Escolar	102
------------	-----------------	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivo Específico	18
1.3 Delimitação do Estudo	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	22
1.5 Organização da Pesquisa	24
2 O SUCESSO ESCOLAR EM MEIO À CRISE EDUCACIONAL	26
2.1 Qualidade de Ensino	29
2.2 Qualidade da Educação	32
2.3 Eficácia Escolar	35
2.4 Avaliação e Qualidade Educacional	37
2.5 Evidências do Sucesso Escolar: uma breve revisão de literatura	42
2.5.1 Autonomia da Escola	43
2.5.2 Presença de Liderança	46
2.5.3 Clima Organizacional	48
2.5.4 Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem	50
2.5.5 Desenvolvimento Profissional dos Professores	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	61
4.1 Contextualização da Realidade Pesquisada: a RedeSESI-SP	61
4.2 Delimitação do Contexto: a Unidade Escolar	63
4.2.1 Estrutura Física da Unidade Escolar	64
4.2.2 Perfil Socioeconômico das famílias atendidas	68
4.3 Categorias de Análise em destaque	71
4.3.1 Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem	72
4.3.1.1 <i>O Desenvolvimento Profissional dos Professores como aliado à Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem</i>	79

4.3.2 Clima Organizacional	81
4.3.2.1 <i>O Clima Organizacional construído a partir da Autonomia Escolar</i>	92
4.3.2.2 <i>O Clima Organizacional construído por meio da Presença de Liderança</i>	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	109
I Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo: Questionário Contextual	110
II Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo:	
Roteiro de Entrevista – Equipe de Liderança	112
III Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo:	
Roteiro de Entrevista – Equipe Docente	114
IV Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo: Roteiro de Observação	11
ANEXOS	118
A Parecer Consubstanciado CEP	119
B Termo de Compromisso e Confidencialidade	121
C Planta da Unidade Escolar	123

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória escolar foi um caminho de muito encantamento. Fruto da escola pública municipal de minha cidade, hoje percebo que tive a felicidade de ter acesso a uma verdadeira escola de qualidade. Ao longo de todo o meu desenvolvimento, pude contar com muitas pessoas que se fizeram presentes em minha formação, contribuindo para que esta história se constituísse de forma significativa e prazerosa. Pertencer a instituições e equipes que me agregaram novos conhecimentos foi e é de grande importância neste contexto como um todo e, disso, surge a intenção de me debruçar neste trabalho, na busca pela prática de sucesso.

O fato é que o mundo está em constante evolução. De acordo com Nóvoa (2014), a industrialização, o processo de globalização, o desenvolvimento nos meios de comunicação são alguns dos fatores que podem ser citados para exemplificar tais transformações. Neste contexto, o mesmo destaca que as relações foram se transformando e isso acabou desencadeando uma verdadeira crise educacional.

Tal crise, marcada também pela troca do milênio ocorrida nos anos 2000, nos leva a voltarmos o olhar ao nosso redor. “Analisar de onde partimos, o que jogamos fora e o que conservamos. Que herança conservamos e aprofundamos e com o que contribuiremos para os cidadãos e os educadores do século XXI” (IMBERNÓN, 2008, p. 18).

Vivemos um momento de absurdas contradições, onde, apesar de uma escolarização maior e mais abrangente, envolta de avanços tecnológicos representativos, vive-se atualmente em uma sociedade desumanizada, composta por “revoluções ocultas, que não fizeram nada além de ampliar a miséria, a pobreza e a fome” (IMBERNÓN, 2008, p. 18). Tedesco (2002, p. 14) destaca ainda que esta crise parte de um profundo processo de transformação social, com a aparição de novas formas de organização social, econômica e política, sendo estabelecida como uma crise estrutural.

Especificamente no Brasil, estamos vivendo um processo de democratização do acesso à escola com a ampliação de sua abrangência, o que possibilitou o acesso aos bancos escolares a todas as camadas da população, e não somente às

classes mais favorecidas como ocorria anteriormente. Porém, este processo gerou também “grandes desafios educacionais da contemporaneidade” (BRASIL, 2010a).

Dentre os desafios gerados, pode-se citar o aumento da demanda educacional. De acordo com os dados apresentados por Ribeiro (2001), Maduro Jr (2007) e UNESCO (2015), na década de 1950, apenas 40% da população em idade escolar (7 a 14 anos) encontrava-se matriculada na escola; na década de 1980, esta abrangência subiu para 75% e, em 2010, chegou-se ao índice de 98% de alunos em idade escolar matriculados nas escolas brasileiras.

Tal movimento foi importante para se consolidar a abertura da escola para a grande camada da população brasileira, mas não teve o acompanhamento de investimento na infraestrutura necessária para o bom funcionamento das escolas.

Além disso, a abertura das portas da escola gerou o aumento da necessidade de profissionais para trabalharem na área da Educação, o que levou a uma popularização dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas.

Como evidência deste processo, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que “a matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos” (BRASIL, 2003, p. 11).

Neste processo histórico, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ressalta que podem ser citados também fatores como a baixa valorização da carreira docente e a inexistência de um currículo sólido na formação inicial para se trabalhar com a inclusão nas escolas, os quais potencializam este quadro febril (UNESCO, 2015).

Ainda de acordo com os dados apresentados pela UNESCO (2015), este contexto gerou um panorama precário de uma escola que estava preparada para atender a uma clientela específica e elitizada da população, cujo formato estava preestabelecido e exigia que as pessoas se encaixassem em seus moldes; caso contrário, seriam excluídas do sistema – o que ocorreu com grande número da população brasileira ao longo das últimas décadas.

Com isso, o cenário educacional brasileiro atual é de predominância do fracasso escolar. Tornou-se comum encontrar estudantes que chegam ao final do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e até mesmo da Universidade sem os requisitos mínimos para suas formações e, quando não chegam ao final do processo, têm gerado um aumento significativo no atendimento das modalidades de

Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma nova clientela a ser atendida, fruto de nosso próprio fracasso escolar. De acordo com a UNESCO (2015), isso tem preocupado de forma considerável a sociedade como um todo e, mais especificamente, os profissionais da área da Educação.

Unido a este contexto histórico educacional, é preciso pensar na escola como uma instituição complexa e singular. “Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 55).

Tardif e Lessard (2009, p. 55) ressaltam ainda que suas características sociais e organizacionais influenciam o trabalho de todos os agentes envolvidos, sendo, mais do que um lugar físico de trabalho, um espaço de convívio social que define como ocorrem os diversos trabalhos, como são remunerados e como são vistos pela comunidade ao seu entorno.

Além disso, a escola também é o resultado de convenções históricas e sociais que estabelecem rotinas organizacionais ao longo dos tempos. Sendo um espaço social e organizacional onde atuam indivíduos tão distintos e ligados entre si pelas relações trabalhistas, abriga “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 55).

Porém, em meio a esta crise educacional refletida por Nóvoa (2014) e a este contexto específico da escola como espaço social, como ressaltado por Tardif e Lessard (2009), é possível encontrar experiências exitosas em unidades que, mesmo sem as condições ideais de estrutura e organização, estão conseguindo práticas positivas, que merecem ser investigadas para que se possa ampliar um debate positivo a respeito do assunto e procurar soluções em meio a este caos instalado.

Importante destacar desde o princípio que tal pesquisa não se presta a generalizações, mas busca oferecer elementos para entender esta realidade e contribuir para o entendimento de outras realidades escolares também. Com isso, faz-se necessário ampliar o debate da prática educacional de forma a perceber se o dito “sucesso escolar”, alcançado a partir da realização das avaliações externas, pode ser visto também na avaliação interna da escola e, mais do que isso, se consegue revelar-se como uma verdadeira prática eficaz de Qualidade Educacional.

Mas, de que “sucesso escolar” estamos nos referindo?

Mais do que um sucesso pautado na aprovação de avaliações externas, a investigação desta realidade procurou ir para além dos dados estatísticos. Buscou identificar o que ocorre no cotidiano para que este processo culmine em resultados positivos, não só nas avaliações externas, mas também no cumprimento efetivo do papel a que a escola se presta: o de verdadeiramente ensinar. Neste sentido, o sucesso escolar a que nos referimos reflete a verdadeira aprendizagem do aluno.

Importante destacar que, para o presente estudo, uma escola de sucesso não se caracteriza por um ou outro fator de destaque que surge no contexto. Ao contrário disso, como objeto desta pesquisa, o sucesso só poderá ser considerado se todos os envolvidos estiverem em um processo de desenvolvimento da aprendizagem gradativo e equilibrado, fazendo com que toda a comunidade escolar sinta os reflexos desta transformação.

Com isso, a partir da imersão feita na realidade escolar, foi possível identificar evidências emanadas do cotidiano analisado, as quais contribuem significativamente para o alcance deste considerado sucesso escolar. Para efeito de análise, tais características foram enquadradas em cinco categorias: autonomia da escola, presença de liderança, clima organizacional, ênfase no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

Importante destacar ainda que, a partir da revisão de literatura feita para a fundamentação deste trabalho, foi possível identificar que tais categorias foram estabelecidas outrora por Ribeiro (2001) e que Brooke e Soares (2008) apresentam estes mesmos aspectos através da denominação de “insumos escolares”.

Assim, como tais características tem conseguido manter-se ao longo dos anos nos diferentes aportes teóricos estudados e ainda conseguem abranger, de forma geral, a outros critérios que possam ter surgido de forma mais específica por um ou outro pesquisador ao longo deste percurso, optou-se por categorizá-las ao serem identificadas no cotidiano escolar em questão.

Ressalta-se, assim, que tais categorias surgem com o objetivo de repertoriar as evidências do sucesso escolar encontradas em uma unidade regular de ensino no Estado de São Paulo e que tais práticas possam ser divulgadas ao universo acadêmico de forma a ampliar o debate a respeito do assunto.

1.1 Problema

Considerando a necessidade iminente de se melhorar a qualidade da educação oferecida em nosso país, questiona-se:

- O que leva uma escola a alcançar e, principalmente, manter o sucesso educacional?
- Existem aspectos que podem caracterizar escolas consideradas de sucesso?
- Quais são estes aspectos e como eles são construídos no ambiente escolar ou na realidade escolar?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar uma escola da Rede Escolar SESI-SP com alto rendimento nas avaliações externas, identificando nela características que possam servir de indicadores para o sucesso escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar o referencial teórico existente a respeito do Sucesso Escolar
- Analisar se as características apresentadas pela escola identificada podem servir de indicadores do sucesso escolar a partir do referencial estudado de forma a contribuir com o processo formativo da escola como um todo.

1.3 Delimitação do Estudo

A partir dos objetivos apresentados, o presente estudo se propõe a investigar a eficácia educacional de uma Unidade Escolar de Ensino Regular. Para isso, abriu-se o convite para a investigação de uma Unidade da Rede Escolar SESI-SP. A opção de se debruçar sobre esta Rede em detrimento a outras ocorreu em virtude da identificação de seu panorama frente ao contexto educacional brasileiro, como discorreremos a seguir.

Em âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014, Art. 2º, § IV), apresenta, dentre outras diretrizes, a melhoria da qualidade da educação e destaca a Meta 7, a qual objetiva “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. Para isso, estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, o qual estipula médias nacionais para o acompanhamento desta evolução nacional.

Tal estabelecimento de metas faz-se importante para que haja um acompanhamento processual desta trajetória e para que possam ser estabelecidas políticas públicas que auxiliem ou promovam o verdadeiro desenvolvimento da Educação Básica. Com isso, são estabelecidas as seguintes metas em nível nacional:

Tabela 01: IDEB 2015-2021 – parâmetros nacionais

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: BRASIL, 2014, Art. 2º, § IV

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desempenho dos alunos (aprendizado). O valor do IDEB é o resultado da multiplicação do indicador de fluxo pelo indicador de desempenho. **Ideb = Fluxo x Aprendizado**. É calculado de dois em dois anos, desde 2005 (SESI, 2012, p. 11, grifo do autor).

O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade (BRASIL, 2008, p. 04).

Conforme apresentado pela tabela em questão, o Brasil tem como meta alcançar o índice **6,0** até 2021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e **5,5** nos anos finais do Ensino Fundamental. Já em 2011, a Rede Escolar SESI-SP encontrava-se com o IDEB **7,3** nos anos iniciais do Ensino Fundamental e **6,2** nos anos finais do Ensino Fundamental, superando as metas previstas para alcance nacional com uma década de antecedência (SESI, 2012).

Importante considerar que o IDEB é um índice nacional e que, além dele, são estabelecidos mecanismos estaduais de monitoramento anual, tal como ocorre com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O Saresp trata-se de uma avaliação em larga escala desenvolvida pela Secretaria Estadual paulista de Educação, que tem como propósito:

avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio, para obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando melhorar sua qualidade e corrigir eventuais distorções detectadas no ensino-aprendizagem (SESI, 2010, p.4).

Com isso, delimitou-se como objeto de estudo o sucesso escolar de uma unidade regular da Rede Escolar SESI-SP localizada no interior do Estado de São Paulo, que conseguiu manter, por dois anos consecutivos, rendimentos de qualidade nas avaliações externas do Saresp, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 02: Desempenho comparativo entre a Rede Estadual, a Rede SESI-SP e a Unidade Escolar investigada nas Avaliações do Saresp 2012 e 2013, em Língua Portuguesa e Matemática

Saresp Língua Portuguesa	2012			2013		
	Rede Estadual	Rede SESI-SP	Unidade Escolar	Rede Estadual	Rede SESI-SP	Unidade Escolar
5º Ano-EF	197,6	246,6	252,2	199,4	241,4	250,0
7º Ano-EF	210,6	253,2	261,1	208,7	258,0	272,7
9º Ano-EF	227,8	274,2	283,6	226,3	269,9	276,6
Saresp Matemática	2012			2013		
	Rede Estadual	Rede SESI-SP	Unidade Escolar	Rede Estadual	Rede SESI-SP	Unidade Escolar
5º Ano-EF	207,6	249,1	249,1	209,6	252,7	254,7
7º Ano-EF	215,4	262,1	262,9	214,9	273,1	271,2
9º Ano-EF	242,3	297,8	308,2	242,6	298,8	305,2

Tabela construída pela Pesquisadora
Fonte: VUNESP, 2013; VUNESP, 2014.

Percebe-se, na leitura da tabela, que a Rede Escolar SESI-SP apresenta médias superiores à Rede Estadual em todos os anos de escolaridade, nos dois anos consecutivos analisados, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Tais dados são expressivos e significativos e representam um aumento de, aproximadamente, 25% nos desempenhos alcançados entre a primeira e a segunda esferas. Em termos de Proficiência², significa uma mudança do nível Básico, alcançado em geral pela Rede Estadual paulista, e o nível Adequado, alcançado pela Rede Escolar SESI-SP.

Considerando o desempenho da Unidade Escolar em questão, percebe-se ainda por meio da tabela apresentada que a mesma apresenta índices superiores aos já superiores índices da Rede Escolar SESI-SP em quase todos os anos de escolaridade, nos dois anos consecutivos. Ao considerar a Proficiência, destaca-se que o 5º Ano do Ensino Fundamental alcança na Unidade Escolar o nível Avançado, quando os alunos demonstram o domínio pleno dos conteúdos, das competências e habilidades desejáveis para o ano em curso, o que não ocorre neste período com nenhuma das outras duas esferas (Rede Estadual e Rede Escolar SESI-SP).

Com os dados identificados, é possível perceber o desempenho soberano da Rede Escolar SESI-SP em relação à Rede Estadual paulista e da Unidade Escolar em relação a estas duas em todos os anos de escolaridade avaliados, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, por dois anos consecutivos, o que justifica e delimita a escolha da Unidade Escolar analisada na presente pesquisa.

A partir disso, tal pesquisa busca identificar, por meio de um estudo de caso de tipo etnográfico, características que possam contribuir para este considerado

² Proficiência: s.f. 1. Qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, maestria. 2. Domínio num determinado campo; capacidade, habilitação. 3. Consecução de bons resultados; aproveitamento, proficiência. (Houaiss, 2001. p. 2306). A Escala de Proficiência sintetiza o domínio dos conteúdos e habilidades alcançados, o que permite inferir o nível de domínio das competências avaliadas (SÃO PAULO, 2009, p. 12). O Saresp delimita a Proficiência em quatro níveis:

__Abaixo do Básico: cujos alunos, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Apresentam necessidade de recuperação intensiva;

__Básico: cujos alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. Apresentam necessidade de recuperação contínua;

__Adequado: cujos alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Apresentam necessidade de aprofundamento;

__Avançado: cujos alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram. Apresentam necessidade de desafios (VUNESP, 2014).

“sucesso escolar”, com base nos referenciais teóricos estudados, tais como Nóvoa (1995), Thurler (1998), Ribeiro (2001), Brooke e Soares (2008), os quais apontam aspectos de análise contextual.

Mesmo com singularidades e valendo-nos de diferentes vertentes (umas funcionalistas, que defendem uma análise voltada para as funções desempenhadas, e outras mais pragmáticas, que estabelecem relações e desdobramentos mais práticos), os teóricos estudados no presente trabalho são unânimes ao afirmar que existem características que podem contribuir, direta e indiretamente, para a melhoria da qualidade de ensino e que tais características merecem ser alvo de investigação.

Indo a campo, as características emergidas ao longo do processo de pesquisa foram sendo organizadas em categorias de análise, utilizando-se para isso a luz das teorias em estudo no presente momento, buscando estabelecer uma correlação entre teoria e prática de forma a fundamentar o que se pratica no universo escolar pelas vias teóricas existentes a respeito deste assunto.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Em um período de busca pela qualidade educacional em nível internacional, tal pesquisa se justifica pelo fato de procurar identificar características que possam evidenciar o sucesso escolar para além das políticas educacionais estabelecidas, sejam elas públicas ou privadas.

O relato das discussões realizadas pelos Ministros do *Comité de l'Éducation* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1989, p.5)³ aponta que a necessidade de melhorar a qualidade do ensino em todos os seus níveis está sendo apresentada como o centro do debate político acerca do ensino na maior parte dos países da organização, devendo ser amplamente debatido e analisado pelos meios acadêmicos.

O que se percebe, porém, é que tal transformação não ocorrerá “de cima para baixo”, de forma imposta pelos governos ou instituições. Ela precisa “brotar do chão

³ Discussões realizadas na Conferência Internacional da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em Washington – EUA, em maio de 1984, e na Reunião entre os Ministros da Educação dos Países-Membros da OCDE, realizada em Paris, em novembro de 1984.

da sala de aula”, ultrapassando os mecanismos delimitadores do sistema. Neste processo, normas, metas e objetivos estabelecidos são interpretados e reconstruídos pelos sujeitos que compõem esta escola no verdadeiro desenvolvimento de um ensino de qualidade, o que se reflete na qualidade educacional e, conseqüentemente, no tão almejado sucesso escolar.

Este movimento do que é dado pelo Sistema para o que é vivido no Ambiente Escolar, mesmo pertencendo a uma Rede Escolar, é singular e próprio de cada realidade escolar e, por isso, merece ser investigado. Muitas vezes, a escola é o que é apesar do sistema no qual está inserida e, em outras, o Sistema lhe permite ser o que é, dependendo das impressões e sensações a que as pessoas envolvidas estão submetidas, envolvendo a forma como percebem o contexto e se percebem neste contexto histórico, social e político.

Mainardes (2006) faz um levantamento bibliográfico a respeito da implantação de políticas educacionais através do modelo de “Ciclo de Políticas”, inicialmente apresentado por Stephen Ball e Richard Bowe, o qual tem sido utilizado atualmente como um importante referencial teórico no que diz respeito a políticas educacionais. Ao abordar esta situação, ressalta que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50)

Os estudos teóricos feitos por Mainardes (2006, p. 53) ressaltam ainda que, para os referidos pesquisadores, o cerne da questão é que as políticas públicas ou institucionais não são simplesmente colocadas em prática ou implementadas dentro da escola, mas estão sujeitas à interpretação de cada equipe escolar e, mais do que isso, são “recriadas” ao serem colocadas em prática por cada contexto.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir deste entendimento, percebe-se o quão importante é a busca pela investigação do cotidiano escolar. Entender como os diferentes núcleos escolares estão interpretando, reinterpretando e, principalmente, recriando as políticas educacionais estabelecidas pode contribuir de forma significativa para um maior entendimento de como se processa a cultura da qualidade de ensino, da qualidade educacional e, conseqüentemente, do sucesso escolar.

Faz-se importante ressaltar mais uma vez que tal estudo não se presta a generalizações, mas se coloca a serviço da comunidade acadêmica para estabelecimento de um diálogo a respeito do assunto. Ao compartilhar as considerações afloradas neste processo investigativo da realidade escolar com base etnográfica, podem ser oferecidas valiosas observações que auxiliem neste processo de construção e reconstrução da qualidade educacional, pois, somente a análise do cotidiano poderá nos repertoriar com estes aspectos destacados pelos teóricos em questão.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho se inicia com a introdução ao presente estudo, esclarecendo os motivos pelos quais chegou-se a esta temática e ofertando um panorama contextual que possibilita a localização histórica e social da problemática apresentada. Nela, são apresentadas as primeiras considerações a respeito da legislação brasileira, bem como sua contextualização em nível internacional, direcionada pelos estudos da OCDE (1989). Em seguida, é realizada a delimitação do estudo e da realidade investigada, apresentando seus objetivos, relevância e justificativa.

A partir disso, no Capítulo 2 é realizada uma revisão de literatura a respeito do sucesso escolar em meio à crise educacional. Neste contexto, são debatidos aspectos ligados à qualidade da educação, à qualidade do ensino e à eficácia escolar, buscando suas definições e distinções nos estudos de Nóvoa (1995) e de Gatti, Barreto e André (2011) no que diz respeito à formação docente.

São também propostas reflexões e considerações que sustentam o processo avaliativo em larga escala utilizado atualmente no Brasil, em destaque ao Plano Nacional de Educação (PNE), para direcionar as políticas públicas e ações internas da escola em busca da qualidade de ensino. Com isso, são investigadas as

principais teorias que abordam características que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como as apresentadas por Ribeiro (2001) e por Brooke e Soares (2008).

Em um terceiro momento, é realizada a descrição dos procedimentos metodológicos adotados por meio da pesquisa de campo, envolvendo a coleta de dados em uma Unidade Regular da Rede Escolar SESI-SP localizada no interior paulista, cuja identidade se mantém preservada por questões éticas. O estudo de tipo etnográfico foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe de liderança e equipe docente da Unidade Escolar em questão e por meio da observação da realidade escolar pautada em roteiro preestabelecido.

Para esta realização, foram desenvolvidos roteiros de entrevistas que partem da mesma temática, mas que apresentam especificidades para cada público alvo aplicado (Equipe Gestora e Equipe Docente da Unidade Escolar). Além disso, a observação do cotidiano escolar foi registrada em Diário de Campo, sendo que a realização de tal observação foi desenvolvida por meio de visitas aleatórias, mas periódicas, à Unidade Escolar, oportunizando uma imersão no cotidiano da escola através da participação nas atividades ligadas ao universo escolar.

Na quarta parte do trabalho, são apresentados e discutidos os dados coletados na pesquisa, iniciando com a contextualização da realidade pesquisada e com a caracterização da Unidade Escolar em questão, incluindo esclarecimentos sobre sua estrutura física e sobre o perfil socioeconômico das famílias atendidas. Em seguida, apresentam-se as categorias de análise identificadas dando-se destaque às duas principais categorias emergidas no processo de investigação realizado: a ênfase no processo de ensino-aprendizagem e o clima organizacional da Unidade.

Por fim, são dissertadas as considerações finais a respeito do estudo, procurando responder aos questionamentos iniciais apresentados na proposta deste projeto de pesquisa: “O que leva uma escola a alcançar e, principalmente, manter o sucesso educacional? Existem aspectos que podem caracterizar escolas consideradas de sucesso? Quais são estes aspectos e como eles são construídos no ambiente escolar ou na realidade escolar?”

Mesmo não concluindo o assunto ou declarando verdades absolutas prestadas a generalizações, tais considerações são ofertadas ao meio acadêmico e podem ser utilizadas para contribuir com novas pesquisas existentes, na intenção de manter vivo o debate a respeito da temática.

2 O SUCESSO ESCOLAR EM MEIO À CRISE EDUCACIONAL

Em meio à crise educacional vivida nos últimos tempos (NÓVOA, 2014), pouco se fala em Sucesso Escolar. Ao fazer uma busca de tal indexador no Banco de Teses da CAPES⁴, é possível encontrar 168 estudos de 2010 até os dias atuais, destes, 120 envolvendo Mestrado Acadêmico, 17 envolvendo Mestrado Profissional e 31 em nível de Doutorado.

De todos os trabalhos identificados com esta indexação, fazendo uma análise qualitativa por meio da leitura de suas sinopses, percebe-se que tal quantidade se reduz para 46 estudos ligados a alguma análise vinculada especificamente ao indexador “Sucesso Escolar”. Destas, apenas sete estão diretamente vinculadas à análise de práticas de gestão a partir dos resultados de avaliações externas, o que nos faz remeter à hipótese de que as avaliações externas tenham sido criadas com o objetivo de contribuir para o alcance e melhoria da qualidade da educação, mas que ainda não tenham conseguido contribuir efetivamente para esta finalidade.

Um panorama semelhante ocorre quando se faz o mesmo processo de busca dos indexadores “Qualidade Educacional” e “Eficácia Escolar”. Daí surge a importância e a necessidade de haver um maior aprofundamento sobre o tema, o qual encontra-se em abertura de discussão nos meios acadêmicos, mas, de acordo com Nóvoa (2014), está distante ainda de ser encontrado na maioria das realidades educacionais brasileiras e até mundiais.

Com isso, falar em sucesso escolar é abordar um assunto controverso. Como é possível estabelecer um parâmetro comparativo que delimite o sucesso escolar, se falamos de características, realidades e práticas tão diversas na área da Educação? E, considerando sua existência, como o sucesso escolar poderá refletir verdadeiramente no desenvolvimento da qualidade educacional? Tais questionamentos nos assolaram todos os dias ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e nos levaram a uma busca incansável por respostas, algumas vezes até inatingíveis.

Em um processo inverso, a temática do fracasso escolar (bem como a necessidade evidente de superá-la) tem sido amplamente debatida nos meios

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

acadêmicos nas últimas décadas. É consenso mundial que a melhoria na qualidade do ensino ofertado por nossas escolas faz-se necessária e urgente, porém, pouco tem se avançado para além das críticas existentes aos sistemas propostos.

Tal debate tem sido apresentado mundialmente pela OCDE desde 1984 (OCDE, 1989, p.5). Porém, o que se percebe é que, daquele momento até os dias atuais, a preocupação com esta qualidade continua em pauta nos documentos oficiais de qualquer nação, demonstrando-se ainda como um grande desafio educacional mundial.

O relatório da OCDE (1989, p. 10) enfatiza, desde aquela época, a necessidade de um inquérito internacional a respeito da qualidade da educação, o qual deveria estabelecer maiores definições a respeito do termo “qualidade”, analisando tendências, apostas e dificuldades percebidas ao longo do processo e examinando iniciativas de busca pela qualidade educacional. A esse respeito, aponta a seguinte preocupação:

O emprego do termo “qualidade” pelos pedagogos, pelos políticos, pelos patrões e pelo grande público é recente, ainda que termos como “excelência”, “níveis” e “resultados” desde há muito façam parte da linguagem corrente. Ele corresponde a uma nova orientação do debate sobre o ensino e incorre no risco de não só semear a confusão nos espíritos, mas também de dar origem a *slogans* cômodos, à medida que esta palavra for utilizada para dar uma resposta fácil às numerosas críticas que nos nossos dias se erguem contra os sistemas educativos (OCDE, 1989, p. 10).

O referido relatório aponta ainda uma grande inquietação com a qualidade ofertada nos bancos escolares em todo o mundo e o “descontentamento daqueles que constatarem que as reformas das estruturas e da organização não resolveram os problemas do ensino, que permanecem imutáveis” (OCDE, 1989, p. 22).

O que se percebe com isso é que a melhoria da qualidade da educação não poderá ser imposta “de cima para baixo”, considerando que “uma reforma do conjunto do sistema não modifica necessariamente a prática ao nível da escola” (OCDE, 1989, p. 22). Ao contrário disso, deverá emanar-se do chão da sala de aula. A reorganização até pode ser proposta “por via de decreto, mas é muito mais difícil modificar os métodos pedagógicos e obter de todos os alunos que participem activamente na sua própria formação” (OCDE, 1989, p. 23).

Thurler (1998, p. 176) valida os apontamentos da OCDE alegando que a consideração da eficácia escolar também “resulta de um processo de construção,

pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum” e reforça que:

[...] a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos **progressos** feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (THURLER, 1998, p. 176, grifos da autora).

A pesquisadora alega ainda que a cultura escolar é vista como o resultado de ações regulares e rotineiras desenvolvidas em comum e que isso só é possível a partir “da tomada de consciência do fato de que, numa escola, em conjunto, se faz muito mais do que produzir aprendizagens” (THURLER, 1998, p. 177).

O Brasil, apesar de não fazer parte diretamente da OCDE, reforça sua cooperação aos pressupostos da entidade desde o convite recebido em 16/05/2007, quando da realização da Reunião Anual do Conselho Ministerial da OCDE, em Paris⁵.

Isso pode ser identificado inicialmente pela própria Constituição Brasileira (BRASIL, 2013), que declara a Educação como um “direito social” (BRASIL, 2013, Cap. II, Art. 6º) de todos, que deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013, Art. 205). Declara ainda que o ensino será ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2013, Art. 206, § I), com a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2013, Art. 206, § VII).

Mas, do que estamos realmente falando quando abordamos os termos “qualidade do ensino”, “qualidade da educação” e “eficácia escolar”? São termos distintos, mas que, se analisados conjuntamente, se completam e nos auxiliam a construir o sentido e o significado do que queremos dizer ao trazer a temática do sucesso escolar.

⁵ Reportagem FOLHA DE SÃO PAULO **Sem convite formal, OCDE pede ao Brasil que reforce cooperação**. São Paulo, 16 maio. 2007. Folha OnLine Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u117179.shtml>> Acesso em: 07jul. 2014, 13:06:26

2.1 Qualidade de Ensino

Gadotti (1994, p. 02) entende por qualidade de ensino o encontro entre professor e aluno, o que os leva a um conhecimento mútuo. Deste contato, resulta a aproximação das necessidades dos alunos aos conteúdos ensinados pelos professores, gerando o que se denomina de aprendizagem.

O autor destaca que o aluno só aprende quando se torna sujeito de sua própria aprendizagem e que, para isso, ele precisa participar das decisões da escola na composição de seu projeto de vida. Ressalta que “não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem” e que a participação é inerente “à própria natureza do ato pedagógico” (GADOTTI, 1994, p. 02)

A este respeito, o relatório da OCDE (1989, p. 11) aponta que “a qualidade no ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante” e destaca que “o ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade”. Ressalta ainda que “as medidas que permitem melhorar a sua qualidade, suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino” (OCDE, 1989, p. 11), destacando, neste sentido, até mesmo a finalidade da escola enquanto instituição neste processo.

Partindo destes conceitos, ao realizar uma pesquisa sobre a Qualidade do Ensino, facilmente se identifica que a mesma está garantida nos documentos legais de qualquer nação. Como pressuposto básico para o desenvolvimento social, ela tem sido amplamente debatida e perseguida, principalmente pelos países que compõem a OCDE, como dito anteriormente.

O fato é que a qualidade do ensino está longe de ser alcançada e, cada vez mais, no lugar de um encontro, percebe-se um abismo entre o que o professor ensina e o que o aluno precisa aprender. Tal inquietação mundial surge especialmente a partir do descontentamento com programas e reformas educacionais priorizadas anteriormente, as quais não deram conta de resolver os problemas do ensino, permanecendo imutáveis (OCDE, 1989, p. 22).

No Brasil, a partir da Constituição, é possível citar a lei 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este é o documento

que valida toda essa carta de intenções a respeito da qualidade do ensino, declarando que o mesmo será ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, com a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, Art. 206, § I-VII).

Diz ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE) terá duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação e definir “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação”, assegurando a manutenção e desenvolvimento do ensino de forma a conduzir, dentre outras coisas, para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, Art. 214).

A proposta para o PNE relativo ao decênio 2011-2020, resultou na Lei 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, que funda-se na premissa da “garantia do ensino para o estudante de qualquer nível, etapa ou modalidade da educação” (BRASIL, 2010, p. 2). Ressalta também que todo esse processo deve refletir em melhora no “desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)” (BRASIL, 2014, Meta 7, Item 7.11).

Por um lado, esta articulação com o PISA faz-se necessária considerando seu reconhecimento internacional e a inserção do sistema educacional brasileiro em parâmetros mundiais. Por outro, porém, Sordi (2012, p. 3) faz uma ressalva importante a este aspecto alegando que os resultados dos exames de avaliações externas, nacionais ou internacionais, não podem ser utilizados como verdades absolutas e que, se assim o forem considerados, constituirão um “desserviço à educação”.

Insuficientes para expressar a realidade da escola e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, ao serem tomados unilateralmente como ordenadores das políticas públicas educacionais, induzem as escolas a efetuar mudanças em seus projetos pedagógicos sem que as repercussões e interesses subjacentes ao modelo avaliativo que gerou os dados sejam problematizados. Podem desviar a atenção dos atores da escola e da sociedade acerca de aspectos essenciais à formação humana, pelo simples fato de não se enquadrarem nas matrizes de referência utilizadas nos exames. (SORDI, 2012, p. 3)

A pesquisadora destaca que, se a meta for apenas melhorar os índices das avaliações externas, isso não necessariamente implicará em melhorias nas aprendizagens dos estudantes. Ao contrário disso, fazendo uso positivo da

ferramenta, a utilização da série histórica oferecida pela avaliação externa “pode ajudar a escola a monitorar seu projeto pedagógico, desde que as medidas sejam entendidas como um dos dados disponíveis” (SORDI, 2012, p. 3).

Com isso, Sordi (2012, p. 3) ressalta que tais dados devem ser utilizados como objeto de análise pelos atores da escola, os quais possuem autoridade para analisar, explicar, ratificar ou contestar os resultados alcançados pelos estudantes considerando suas circunstâncias e contextos locais. Tal apropriação crítica deste processo pelos atores da escola podem subsidiar o planejamento de ações que vão nortear a vida institucional e alimentar a formulação de um pacto de qualidade negociado entre todos os atores envolvidos, nas diferentes posições da cena política.

As avaliações em larga escala privilegiam medidas e indicadores quantitativos que informam algo sobre a qualidade das escolas e devem limitar-se a ser o que podem ser, nem mais, nem menos. Precisam juntar-se a outro conjunto de dados existentes nas escolas para dar conta da complexidade que envolve a avaliação da qualidade do ensino (SORDI, 2012, p. 3).

De qualquer forma, do ponto de vista pedagógico, se descarta uma mudança na prática escolar simplesmente pela reforma do sistema. Há que se pensar no cotidiano da escola e nas possibilidades deste para sua melhoria constante, seja na modificação dos métodos pedagógicos ou no estabelecimento da participação ativa de todos os alunos em suas próprias formações (OCDE, 1989, p. 23).

O problema assume maior proporção se considerarmos o número cada vez mais significativo de estudantes que estão saindo das escolas com seus certificados, porém, sem a qualificação necessária para que os empregadores consigam manter o mercado de trabalho em funcionamento (OCDE, 1989, p.22).

O que se percebe, com isso, é que a melhoria da qualidade da educação não poderá ser imposta realmente “de cima para baixo” como dito anteriormente, mas, sim, deverá emanar-se do chão da sala de aula. A escola precisa repensar o seu papel frente à qualidade de ensino para que a qualidade da educação possa ser estabelecida. Somente quando houver o fortalecimento das relações, a responsabilização pelos atos e decisões tomados em seu interior e, principalmente, a profissionalização da ação docente e gestora, será possível falar em uma transformação da sociedade pelo meio educacional.

2.2 Qualidade da Educação

Gadotti (2013, p. 1, grifos do autor) indica que é preciso assumir uma nova abordagem ao se tratar sobre a qualidade da educação: a da qualidade *social* da educação. Trata-se de falar de uma nova qualidade, “onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*”. Trata-se de encontrar um novo paradigma de vida, sustentável, renovando nossos sistemas de ensino, dando-lhes novo sentido.

Gadotti (2013, p. 2) ressalta ainda que a qualidade da educação só poderá ser alcançada a partir do momento em que se oferecer, de fato, uma educação de qualidade, o que, considerando o processo histórico a que estamos submetidos, só foi possível e/ou disponibilizada para poucos. Com isso, é preciso construir uma nova qualidade, que consiga acolher a todos.

A própria OCDE (1989, p.19) aponta que o termo “qualidade” adquire um sentido distinto conforme os observadores ou grupos de interesse e que as prioridades são estabelecidas a partir da formulação de ideias relativas a cada grupo.

Apenas nalguns países, o sistema de ensino suscita tanto mal-estar que uma investigação aprofundada das causas do mau funcionamento da escola prevalece sobre a preocupação de o melhorar, quando a severidade das críticas dirigidas às escolas é, pode-se dizê-lo, sem precedentes (OCDE, 1989, p.19).

Se ainda partirmos a premissa que qualidade significa melhorar a vida das pessoas, a educação de qualidade está diretamente ligada ao bem viver de todas as comunidades escolares. “A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013, p. 2). Não se pode separar a qualidade da educação da qualidade como um todo – por isso, tal temática se torna tão complexa.

Gadotti (2013, p. 2-3) relata que, “se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Um conjunto de fatores contribuem para com a qualidade na educação” e, daí, surge a necessidade

de estabelecer “parâmetros de qualidade” que envolvam as dimensões intra e extraescolares, buscando o desenvolvimento de uma verdadeira educação integral.

A educação integral não pode se construir num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral (GADOTTI, 2013, p. 3-4).

Ao darmos continuidade no processo de busca e de pesquisa, percebe-se que, tal como a qualidade do ensino, a qualidade da educação também está amparada nos documentos oficiais de várias nações. Com esta observação, é possível perceber que a preocupação com a qualidade da educação perpassa pelo mundo todo e que as nações preocupadas em seu desenvolvimento pleno (não apenas econômico) se equilibram em um maior ou menor grau de comprometimento com a situação.

Porém, esta questão deve ser tratada de forma responsável para que o conceito de qualidade não fique reduzido apenas às notas obtidas nos processos de avaliação externa (SESI-SP, 2011, p. 3).

Freitas (2002) aborda esta questão ressaltando o poder da relação entre educação e sociedade e destacando que o sistema educacional brasileiro é reflexo direto da situação social nacional. Ressalta ainda que as desigualdades presentes no funcionamento das instituições escolares traduzem a desigualdade social produzida pela própria sociedade e que é necessário que ações contrárias sejam tomadas para que isso seja resolvido ou, ao menos, minimizado.

Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. (FREITAS, 2007, p. 969)

Tais apontamentos são importantes ressalvas ao se realizar uma análise mais aprofundada das bases nacionais brasileiras propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) e apresentadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE), o qual estabelece Metas e Diretrizes para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes no Brasil. O referido plano objetiva criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade, sendo capaz de atuar de forma crítica e reflexiva em seu contexto, consciente de seu papel frente a um mundo cada vez mais globalizado (BRASIL, 2008, p. 04).

Ao longo de seu processo de criação, proposta e implantação, alertava-se para a necessidade de um regime de colaboração entre todas as instâncias do país a fim não reduzi-lo a apenas uma carta de boas intenções, mas sim, um documento “capaz de manter a mobilização social pela melhora da qualidade da educação” (BRASIL, 2010, p. 1). Destacava, ainda, que tais estratégias devem orientar “não apenas a atuação do Poder Público, mas, sobretudo, a mobilização da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2010, p. 1).

Com isso, após um longo percurso de construção e publicação, a Lei 13.005/2014 apresenta também, dentre suas diretrizes, a melhoria da qualidade da educação e que, para conseguir fomentá-la, é necessário, dentre outros aspectos, constituir um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional, estimular a autoavaliação contínua e estabelecer e colocar em prática planos de ações articulados em busca das metas de qualidade (BRASIL, 2014, Art. 2º, § IV).

A este respeito, a proposta apresentada alega que, “ao Brasil cabem duas preocupações: elevar a qualidade da educação [...] e, ainda elevar a frequência à escola, com universalização do atendimento dos 4 aos 17 anos” (BRASIL, 2010, p. 4), e destaca que este é um problema superado na maioria dos países que compõem à OCDE.

Com isso, acerca de todo esse processo evolutivo do país na área da Educação, o Ministério da Educação reflete ainda que o fio condutor do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é a orientação para a aprendizagem dos alunos e que os indicadores de qualidade e as metas estabelecidas servem para nortear as políticas públicas do país.

Com todos os aspectos apresentados, ficam claras a importância e a necessidade, não só de abrir as portas da escola para todos, mas sim, de oferecer cada vez mais uma educação de qualidade a todos os envolvidos.

2.3 Eficácia Escolar

Através de uma outra vertente teórica, em uma visão gerencialista, falar em sucesso escolar é também falar sobre Eficácia Escolar. Brooke e Soares (2008, p. 20) organizaram uma pesquisa sobre o assunto, delimitando suas origens e trajetórias para melhor entendimento do termo.

Inicialmente apresentam que eficácia distingue-se de eficiência ao considerar que a eficiência “é medida pelo custo dos seus resultados e representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados”; já a eficácia tem a ver com “a qualidade das instituições escolares” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 20).

Os pesquisadores organizaram a realização de um levantamento histórico mundial sobre pesquisas ligadas à Eficácia Escolar e identificaram que as discussões sobre o termo no Brasil datam de 1995, ano de implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que provocou profundas mudanças na forma de analisar os sistemas de ensino no Brasil:

Após o SAEB, os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação a sua capacidade de atendimento às crianças em idade escolar mas também em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. Mediante o cruzamento de informações sobre as condições e o nível de aprendizagem alcançado, a pesquisa brasileira começou a quantificar o efeito-escola e a desvendar as especificidades da escola eficaz (BROOKE; SOARES, 2008, p. 09).

Na pesquisa realizada, há a identificação de escolas eficazes, ou seja, de unidades que apresentam desempenhos melhores que as outras. Além disso, aprofunda o estudo a respeito do efeito-escola, movimento este que determina “quanto o estabelecimento escolar contribui ao aprendizado do aluno pelas suas políticas e práticas internas (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10).

O que se percebe pelos estudos organizados por Brooke e Soares (2008, p. 11) é que, durante longo tempo, houve uma visão pessimista de que a escola não fazia a diferença sobre o desempenho dos alunos e que estrutura física, recursos materiais e financeiros e qualificação docente pouco interferiam neste resultado. Porém, mesmo com esta visão pessimista, em nenhum momento deixou-se de

acreditar na forte influência que o clima organizacional da escola estabelece sobre a aprendizagem escolar.

A conclusão é que as diferenças entre as escolas não são um mero resíduo, perceptível apenas através de exercícios estatísticos sofisticados. Pelo contrário, são diferenças robustas, que normalmente não aparecem em função da dificuldade de distinguir claramente entre aquilo que é efeito da escola e aquilo que é proveniente do aluno. E, ao somar os resultados, os autores mostram que há conjuntos de escolas que são eficazes em grande número de dimensões, da mesma forma que há escolas que não são bem-sucedidas em nenhuma dimensão (BROOKE; SOARES, 2008, p. 110-111).

Com esta proposta metodológica, Brooke e Soares (2008, p. 111) relatam que estas pesquisas ainda conseguiram controlar melhor os antecedentes dos alunos e medir de forma mais diversificada o impacto da escola, atestando “diferenças gritantes entre as escolas e também sua capacidade altamente diferenciada de garantir o sucesso de seus alunos”.

O fato é que incontáveis reformas já foram impostas à instituição escola, desde os tempos mais remotos, mas nada foi totalmente eficaz. Questiona-se se os estabelecimentos escolares conseguem responder às necessidades do mundo moderno e se conseguem cumprir o papel esperado pelas sociedades nas quais estão inseridos. As soluções precisam ser realistas e concretas, considerando que é impensável que não se possa confiar a educação às escolas. (OCDE, 1989)

Freire (2001) destaca que não existe ensinar sem aprender e que o ato de ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina, aprende repensando o pensado, revendo suas posições, envolvendo a curiosidade dos alunos e dos diferentes percursos que ela os proporciona percorrer. Tal caminhar é único, legítimo, vivido e precisa ser lapidado de forma responsável, ética, política e profissional.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259-260)

Ou seja, estabelecendo um contexto pautado nos estudiosos aqui apresentados, a verdadeira escola de qualidade, eficaz, é aquela que faz uso dos dados ofertados pela avaliação como um todo (interna, institucional e externa) de forma a estabelecer um olhar crítico a respeito de sua própria prática, diária, vivida, a qual está inserida em um contexto sócio-histórico-cultural que não pode ser desprezado.

Daí a necessidade de perceber a importância do processo avaliativo, seja ele qual for (interno, externo ou institucional) e de entendê-lo como parte inerente e integrante do trabalho escolar, não algo descolado da prática docente.

Mas, o que se entende por avaliação neste processo de investigação? Para responder a esta pergunta, faz-se necessário trazer ao debate alguns aspectos importantes, destacados a seguir.

2.4 Avaliação e Qualidade Educacional

Como ressaltado anteriormente, a ênfase em processos de avaliação deve ser considerada nos dias atuais como estratégia indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Ao abordar tal assunto, Castro (1998, p. 5) destaca que, países que se preocupam em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade de seus sistemas educacionais, não podem ignorar a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma.

Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos, etc.), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem, etc.) (CASTRO, 1998, p. 5).

Para melhor clarificação da qualidade da educação, é preciso estabelecer ferramentas de avaliação que possibilitem não só um melhor entendimento deste mecanismo, mas que proporcionem o monitoramento da evolução processual com base em dados reais e fidedignos.

Tanto no Brasil, quanto no espaço internacional, isso é realizado atualmente através de processos avaliativos em larga escala, os quais estabelecem critérios gerais, padrões de comparação como validação de todo o processo realizado e indicadores de novos rumos a seguir.

A relevância dos processos de avaliação educacional em larga escala se dá em virtude dos possíveis desdobramentos engendrados por seus resultados, objetivando, essencialmente, conhecer e acompanhar o desenvolvimento das escolas ao longo dos anos e fornecer indicadores que provejam orientações para que a comunidade escolar estabeleça metas e mudanças em sua realidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino (CESPE, 2009, p. 9).

Carrol (2002, p. 05), em sua obra “Alice no País das Maravilhas”, já dizia: “Quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve” Neste sentido, o processo de avaliação em larga escala deve ser utilizado como instrumento diagnóstico que oferece dados importantes para o estabelecimento de novas ações em micro, média e larga escala para o desenvolvimento e progresso da qualidade na educação.

Em âmbito internacional, o PISA⁶ (INEP, 2014) é o programa de avaliação que estabelece comparativos mundiais entre os diferentes países ligados à OCDE, avaliando alunos em Leitura, Matemática e Ciências, além de proporcionar uma análise contextual, cujos resultados podem ser utilizados pelos governantes no replanejamento de políticas educativas, “procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade”.

O objetivo do PISA também é o de produzir indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, subsidiando políticas públicas para melhoria da Educação Básica. De acordo com o INEP (2014), a avaliação tem por objetivo verificar se os jovens estão sendo preparados para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea pela escola.

Em nível nacional, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, Art. 11º), aponta que o SAEB deve ser utilizado como fonte de informação para a avaliação da Qualidade da Educação Básica e para a orientação e implantação das políticas

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

públicas neste nível de ensino. Para isso, produz indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional periodicamente de forma a possibilitar o monitoramento do desenvolvimento e da evolução das escolas participantes.

Os resultados do Saeb e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade (BRASIL, 2008, p.5).

No Estado de São Paulo, o Saresp tem sido desenvolvido anualmente há mais de quinze anos e, com isso, já proporciona uma análise longitudinal dos resultados alcançados através da série histórica, ou seja, do coeficiente estabelecido a partir dos resultados alcançados em todos os anos de participação da Unidade Escolar naqueles níveis e modalidades de ensino.

Importante destacar que, ao analisar a série histórica, mais do que identificar o desempenho das turmas ou dos estudantes, podem ser incluídas análises sobre o currículo desenvolvido na escola, respeitadas as especificidades de cada turma envolvida. Isso muda o olhar da prática docente, deixando de observar o que o aluno demonstrou aprender e focando o olhar para o que a escola está conseguindo ensinar, ano após ano, de forma geral e estabelecida.

Nesse contexto, é extremamente importante ressaltar que o direito à educação, que durante muitas décadas em nosso país significou o direito à matrícula na escola, atualmente significa o direito ao aprendizado, sendo que este aprendizado compreende competências cognitivas necessárias à cidadania, à visão de mundo e aos valores presentes na sociedade (BRASIL, 2008, p. 11).

Sobre avaliação educacional, Sousa (2011, p.16) alega que “a avaliação pode ser utilizada para promover (ou não) a escola de qualidade para todos. Não é um tema novo, mas é atual, considerando os persistentes dados de fracasso escolar” e destaca que, durante muitos anos, a avaliação educacional correspondia apenas à aprendizagem do aluno.

Porém, atualmente o processo avaliativo vem sendo ampliado, “ganhando visibilidade nas políticas, práticas e pesquisas, como avaliação de desempenho de alunos, de desempenho de docente, institucional, de políticas educacionais, entre outras” (SOUSA, 2011, p.16) possibilitando a identificação de sua complexidade e da amplitude do campo da avaliação educacional.

Sousa (2011, p.18) ressalta ainda que “o compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento” e destaca que,

Embora o MEC desde os anos 1990 realize avaliações, parece que só recentemente seus resultados começam a ser utilizados de modo sistemático, tanto pelos formuladores e implementadores de políticas educacionais, quanto pelas escolas. Resistências a estas iniciativas ou a desconsideração de seus resultados, expressas nos anos iniciais de sua implementação, vêm gradualmente sendo substituídas pela busca de interpretação e uso de seus resultados, seja pelos que atuam em órgãos centrais ou intermediários das secretarias de Educação, seja pelos profissionais que atuam na escola (SOUSA, 2011, p.21).

Bauer (2011, p. 49), alerta que a avaliação da qualidade da educação demanda não só a aferição dos resultados alcançados, mas, principalmente, a avaliação dos meios pelos quais tais resultados foram obtidos. Relata ainda que “o IDEB nada mais é do que uma “medida-resumo” de uma realidade social mais complexa do que seu resultado” (BAUER, 2011, p.52, grifo da autora), destacando que:

Além da dimensão da aprendizagem – ou do domínio cognitivo dos alunos – outras dimensões como ambiente educativo, gestão escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso e permanência na escola, prática pedagógica e avaliação, entre outras, devem ser consideradas na avaliação da qualidade do ensino (BAUER, 2011, p. 49).

Com isso, fica clara a interligação de todo esse processo. O sucesso escolar depende da busca pela qualidade do ensino, sendo que esta configura-se muito além de simples dados extraídos da avaliação externa, mas que os utiliza como dados importantes no diagnóstico contínuo das necessidades de aprimoramento em um verdadeiro processo formativo.

A esse respeito, Ribeiro (2001, p.11) ressalta que para alcançar os objetivos pretendidos, deverão ser propostas novas formas de organização escolar, de forma a superar os problemas existentes. Neste sentido, “o individualismo e a competitividade devem ser substituídos pela solidariedade, espírito coletivo e respeito à liberdade”.

Temos clara a necessidade de que seja instaurada em nossas escolas a “cultura do sucesso”. Sabemos também que tal cultura perpassa por uma nova forma de olhar para a escola, redimensionando ou retomando as competências de cada membro da equipe escolar, revendo os tempos, espaços e relações sociais (RIBEIRO, 2001, p. 14).

Lima (2011, p.88) destaca que, “culturalmente, a escola avalia o aluno”. Porém, faz-se importante olhar para dentro da escola e possibilitar que os atores envolvidos neste contexto a avaliem também. O importante é que haja uma verdadeira articulação entre os resultados destas avaliações e a análise crítica promovida pela equipe escolar.

Não quero defender a ideia de que os exames externos tenham uma só face e esta seja ruim. Podem, se bem trabalhados, agregar benefícios para conduzir o coletivo da escola no sentido de aprimorar suas práticas de ensino, seu currículo e a boa organização do trabalho pedagógico. A ideia é colocar a avaliação institucional a serviço dessa articulação, ou seja, fazer uso de seu poder de mediação (LIMA, 2011, p. 89).

Por fim, Ribeiro (2001, p.224) destaca que “a escola, enquanto obra coletiva, é fruto do trabalho de seus diversos atores” e que, como tal, dão importantes contribuições no estabelecimento e desenvolvimento do trabalho.

A participação de cada um e sua articulação com o trabalho de todos é fundamental para compor esta paisagem que, como qualquer produção humana, precisa sempre ser cuidada, para que não se estrague definitivamente. Na medida em que todos são criadores e que o resultado final é de qualidade, o interesse em sua conservação, na manutenção de sua harmonia, ou, ainda, o desejo de criar novas obras, encontra grandes possibilidades de vir a ser de todos (RIBEIRO, 2001, p. 224)

Com isso, há que se fazer uso da avaliação da qualidade educacional para implantar estratégias e procedimentos para melhoria da eficácia escolar. Somente assim, poderão ser estabelecidas práticas pedagógicas que possibilitarão o desenvolvimento pleno dos alunos em suas aprendizagens em uma verdadeira escola de sucesso.

2.5 Evidências do Sucesso Escolar: uma breve revisão de literatura

Com as pesquisas realizadas sobre Eficácia Escolar, Mandaus, Airasian e Kellaghan (2008, p. 112-115) sentiram necessidade de estabelecer critérios para definir as características que definem o sucesso escolar e, conseqüentemente, estabelecer um padrão de análise para a Eficácia Escolar. Porém, os autores alertam que tais termos podem receber ênfases diferentes de quem examina o funcionamento da escola – o que acontece de forma considerável ao longo de todo o processo acadêmico e de pesquisa analisado pelos mesmos.

Com isso, os autores delimitaram a definição de “insumos” como todas as “oportunidades educacionais” ofertadas aos alunos, interna ou externamente, bem como infraestrutura física, características dos professores, além de características pessoais de alunos e professores, entre outros.

Essa decisão não foi tomada simplesmente para evitar a tarefa de se traçar distinções conceituais difíceis. Considerou-se adicionalmente que, focando em apenas um tipo de variável, isto poderia resultar na negligência de outras mais importantes (MANDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p. 114).

O fato é que estudos anteriores sobre a eficácia escolar apresentavam problema ao distinguirem características consideradas relativamente fáceis de medição e manipulação em detrimento de características que melhor contribuem para se alcançar os objetivos da educação escolar, por serem de maior complexidade (MANDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p. 114). Neste sentido, é preciso ressaltar que escolas são instituições singulares que possuem uma significativa variedade de propósitos a cumprir e isso torna o sistema tão complexo que relacionar um insumo a um ou outro resultado, de forma isolada, não é possível.

O mesmo insumo está potencialmente relacionado a muitos resultados e, mesmo que a categorias de insumo tenha pouco efeito direto no desempenho dos alunos, isso não significa que sua importância seja menor que as demais, que estão diretamente ligadas a ele. “Pode ser que o tamanho da turma, aulas de recuperação e novos livros-texto sejam importantes insumos educacionais, para resultados que ainda não foram medidos” (MANDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p. 115).

Os autores destacam que, ao questionar as escolas sobre as categorias de insumos que motivam sua prática, fica evidente a divergência entre estas e a

seleção das categorias de insumos estipuladas pelos sistemas de avaliação de programas ou testes padronizados. Além disso, Madaus, Airasian e Kellaghan (2008, p. 121) destacam que “variáveis selecionadas para descrever a realidade sempre envolvem algum grau de abstração” e que a medição de tais características também apresenta-se como um grande problema.

Quanto à escolha das categorias de análise, por ser um fenômeno complexo e com receio de desconsiderar características importantes para análise, estudos de eficácia escolar acabam utilizando, de forma geral, um grande número de categorias de insumo para descrever as escolas. Isso se deve também ao fato de não saberem reconhecer as características mais críticas nesta complexidade, o que fragiliza a ação pesquisadora.

Madaus, Airasian e Kellaghan (2008) alertam que a realização de uma análise mais profunda e cautelosa acaba sendo dificultada pelo uso de uma gama maior de variedades. Com isso, metodologicamente falando, o presente trabalho optou, a partir do processo investigativo realizado, como já indicado anteriormente, por analisar cinco características a respeito dos insumos escolares:

- Autonomia da Escola;
- Presença de Liderança;
- Clima Organizacional;
- Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem;
- Desenvolvimento Profissional do Professores.

Tais características afloraram do processo investigativo e, de forma ou de outra, conversam com as pesquisas teóricas realizadas sobre o assunto, proporcionando uma condição de análise e debate crítico a respeito do assunto com propriedade.

A seguir são melhor esclarecidas cada uma das categorias identificadas:

2.5.1 Autonomia da Escola

Thurler (2001, p. 46) alega que pensar em uma nova organização do trabalho exige que se faça uma discussão a respeito da lógica de ações tradicionais pautadas em modelos únicos, dando origem ao que se denomina por Autonomia Escolar. Para a pesquisadora, tal autonomia se faz necessária para todo tipo de organização administrativa, considerando a necessidade de adaptação da prática em busca de resultados provenientes da pesquisa de seu contexto.

Porém, Thurler (2001, p. 46) destaca que este conceito ainda é muito confuso nos meios escolares, sendo um termo utilizado até como modismo, mas pouco significativo. Destaca que todos os agentes envolvidos com a educação reivindicam pela autonomia; que a mesma é exaltada em todos os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas unidades escolares; porém, que pouco se discute sobre como ela se personifica ou é colocada em prática.

A esse respeito, Thurler (2001, p. 46) destaca que faz-se importante considerar que nenhuma pessoa ou instituição é completamente autônoma e que a autonomia escolar é tão relativa quanto a autonomia docente, interna da sala de aula.

Para a escola, a questão-chave é a seguinte: qual a lógica organizacional mais adequada para oferecer aos alunos as melhores oportunidades de alcançarem os objetivos de formação? Diante da grande diversidade das realidades e das necessidades do campo, a atitude predominante consiste em não mais investir em energia para produzir uma aparência de homogeneidade, mas, ao contrário, aceitar logo que possam existir modalidades organizacionais muito diferentes dentro de um quadro comum aceito pelos parceiros (THURLER, 2001, p. 46)

Dentro deste contexto, a Autonomia da Escola foi inicialmente estipulada neste projeto de pesquisa pela possibilidade de o trabalho escolar ser realizado de forma participativa e democrática e não imposta a todos os agentes escolares envolvidos. Com isso, a construção de um Projeto Político Pedagógico consistente abre espaço para o que realmente a escola precisa fazer em função de sua realidade escolar.

A partir do estabelecimento do Projeto Político Pedagógico, faz-se necessário construir um Plano de Ação que coordene as diversas ordens escolares, tais como a organização e logística escolar, as modalidades avaliativas aplicadas pela equipe escolar, os princípios básicos de gestão da aprendizagem e os níveis de responsabilidade assumidos por cada um dos agentes escolares. Esta construção

permite com que as ações propostas pela equipe partam de sua própria realidade, estabelecendo mecanismos de ação mais apropriados para que este desenvolvimento ocorra em função das necessidades e potencialidades locais (THURLER, 2001, p. 47).

Para Thurler (2001, p. 47, grifos da autora), “trata-se de uma *autogestão limitada* por uma série de direitos e obrigações livremente consentidas e formuladas em um *contrato* que define o equilíbrio entre o plano de ação geral e as iniciativas locais”, sendo o nível de autonomia definido – de forma superior, mas acessível – a partir do nível anterior já alcançado pelo estabelecimento escolar, demonstrando um progresso real.

A respeito deste aspecto, Reynolds e Teddlie (2008, p. 318, grifo dos autores) relatam que “as pesquisas mostram que escolas eficazes possuem uma visão ou *missão* que é compartilhada pela equipe da escola”. Tal compartilhamento só é possível quando esse processo pode ser construído coletivamente e representa o que o coletivo da entidade pensa.

Sarmiento (1994) destaca que a questão da Autonomia está ligada à Cultura Docente e que, por inúmeras vezes, é entendida de forma equivocada e distorcida. Para o autor, “o reforço da autonomia profissional dos professores está intimamente ligado com a desfuncionalização, a desburocratização e a descentralização administrativa e organizacional” (SARMENTO, 1994, p. 76).

Neste sentido, o conceito de autonomia é apresentado pelo mesmo como sendo a condição de desenvolver ações em prol do bem comum, por intenção pessoal. Partindo dos estudos do autor, ao contrário do que se pensa comumente, ser autônomo não significa fazer as ações e tomar as decisões ao bel prazer. Significa, sim, a partir das orientações recebidas ao longo do percurso formativo, ter discernimento e maturidade para desenvolver tais ações em conformidade e consonância com o que ficou estabelecido em sociedade, de forma democrática, sem que, para isso, seja necessário algum processo de fiscalização.

Sarmiento (1994, p. 77) destaca ainda que “a autonomia entendida como recusa de controlo social pode ir contra a democracia nas escolas”, ou seja, o controle social deve ser utilizado como uma ação de monitoramento das práticas responsáveis em função de algo que se quer alcançar.

Com isso, uma escola autônoma é aquela que, ouvindo seus integrantes de forma democrática, procura resolver seus problemas sem ferir os pressupostos

maiores da entidade, buscando galgar progressos sucessivos, um a um, de forma desafiadora, porém, possível.

Para que isso seja possível, é preciso desregular os processos, ou seja, inverter a tendência à hiper-regulamentação, chegando a uma regulação equilibrante entre os dois extremos, “como um plano de ação negociado no plano coletivo, que prescreva os eixos prioritários da ação social e defina os limites territoriais da responsabilidade individual” (THURLER, 2001, p. 48).

2.5.2 Presença de Liderança

A Presença de Liderança é condição essencial neste contexto autônomo. Para Thurler (2001, p. 47), com a abertura da participação neste processo de democratização e descentralização, espera-se que as pessoas resolvam os problemas cotidianos da gestão escolar com mais criatividade e responsabilidade. Ao mesmo tempo, espera-se que sejam assumidas soluções menos caras, reduzindo o trabalho burocrático, e que possibilitem que a competição aumente a qualidade dos estabelecimentos.

Por outro lado, há o temor que a Autonomia Escolar ofereça à liderança presente um poder que privilegie a minoria em detrimento da preocupação com o poder público e da justiça social. Thurler (2001, p. 47) destaca ainda que, neste contexto descentralizado, corre-se o risco que se percam os aspectos profissionais e encontrem somente soluções artesanais frente aos problemas do dia-a-dia.

Se considerarmos que uma liderança democrática se faz com o desenvolvimento de corresponsabilidades entre os agentes envolvidos, constrói-se a ideia de que alunos e professores constroem juntos o desenvolvimento escolar sob a mediação da equipe de liderança. Neste sentido, Rutter et al. (2008, p. 248) destaca que as lideranças compartilhadas podem contribuir muito para o alcance deste aspecto.

As descobertas de nossa pesquisa mostraram que as escolas em que uma grande proporção de alunos ocupava posições de responsabilidade obtiveram melhores resultados com relação tanto ao comportamento quanto ao êxito nos exames. Esse efeito se evidenciou pela proporção de alunos que tinham sido chefes de turma ou seu equivalente e também pelo número de alunos que

desempenharam alguma função ativa nas assembleias escolares e em outros encontros. [...] a iniciativa de atribuir responsabilidades pode surtir benefícios porque o gesto traduz a confiança depositada nas habilidades dos alunos e porque estabelece padrões para um procedimento maduro (RUTTER et al., 2008, p. 248).

Assim, a presença de liderança é condição imprescindível não só para o estabelecimento de uma escola eficaz, como também para o desenvolvimento de posturas de liderança nos alunos que a vivenciam na escola. Neste contexto, Rutter et al. (2008) destaca que uma gestão democrática e participativa só será possível com uma liderança também democrática e participativa. O clima organizacional e a relação de pertença só serão estabelecidos, assim, pela conduta direta e constante da equipe de liderança.

Porém, é preciso ressaltar que, de acordo com os estudos de Thurler (2001, p. 48) as relações de poder nunca se estabilizam definitivamente. “Qualquer novo acontecimento pode ameaçar os equilíbrios estabelecidos”. O conteúdo das inovações propostas pode também modificar tais relações de poder e é necessário que a liderança escolar esteja atenta a todos estes aspectos.

Lima (2011, p. 51) destaca a importância do gestor escolar como a “de um competente líder que não descuida da organização do trabalho pedagógico com vistas à condução de uma escola ao nível da boa qualidade”, ou seja, um verdadeiro articulador do trabalho pedagógico, preocupado com as aprendizagens, que é função social da escola. O educador afirma ainda que “o papel do diretor de escolas é central nesse processo, pois vai requerer dele certa orquestração e empenho com sua equipe de trabalho, [devendo se posicionar como um] articulador competente” (LIMA, 2011, p. 54).

Neste contexto, conceitos como solidariedade e princípios de justiça estão muito presentes. A pluralidade dos princípios e funcionamentos do estabelecimento escolar exige de todos uma postura coerente e ética (THURLER, 2001, p. 51), sendo tal postura fundamental para o estabelecimento de uma presença de liderança sólida e competente.

Se por um lado, o esgotamento e o medo precisam ser objetos de cuidado dos líderes, por outro, os princípios de justiça e a legitimidade dos papéis devem ser cultivados para o melhor relacionamento da equipe, na busca por um clima organizacional saudável, próxima característica a ser destacada na presente pesquisa.

2.5.3 Clima Organizacional

Sarmiento (1994) apresenta o conceito de clima organizacional entrelaçado ao conceito de cultura organizacional. Para o autor, se o conceito deste último é fluido e ubíquo, o conceito do primeiro também não o é menos.

O autor destaca que, inicialmente, o conceito de clima organizacional estava ligado ao sentimento de bem-estar que os sujeitos envolvidos tinham em contato com a organização. Porém, com desenvolvimento das pesquisas a respeito do assunto, buscou-se diminuir os fatores subjetivos que envolvem esta situação (SARMENTO, 1994).

Assim, de acordo com Sarmiento (1994), duas vertentes teóricas surgem neste contexto: a primeira, que considera a cultura como uma das dimensões do clima e a segunda, que considera o clima como uma das variáveis da cultura organizacional.

A esse respeito, Sarmiento (1994, p. 103) destaca que, mais do que pender para uma ou outra vertente, o importante é perceber a relação entre os dois aspectos:

Sobre esse ponto existe algum consenso, particularmente entre os autores que não subsumem a cultura ao clima: enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos actores nas organizações.

De acordo com os estudos de Thurler (2001, p. 51-52), liberdade de ação e responsabilidade coletiva são dois conceitos que recebem destaque nesta construção coletiva e democrática, o que gera a necessidade de franquias e recursos em debates que podem levar a tensões, decepções e, por fim, rancores entre os agentes envolvidos.

Mesmo um plano de ação bem pensado e explícito deixará sempre algo de impreciso o bastante para que as representações quanto aos limites do possível diverjam e exigirá, por conseguinte, negociações bem conduzidas entre os diferentes parceiros, para clarificarem, de um ou de outro lado, as representações quanto às franquias

concedidas e às novas responsabilidades que estas acarretam (THURLER, 2001, p. 51-52).

Neste sentido, Brooke e Soares (2008, p. 224, grifo dos autores) relatam que os modelos hierárquicos possibilitam um estudo das “situações onde a relação das variáveis explicativas com o desempenho é diferente em escolas diferentes”. Esta heterogeneidade permite identificar políticas e práticas internas da escola que são mais equitativas, suavizando o impacto do nível socioeconômico no desempenho dos estudantes.

Com isso, pode-se dizer que o Clima Organizacional é uma característica importante na busca pela qualidade da educação e, conseqüentemente pelo sucesso escolar, pois ele estabelece o nível de comprometimento das pessoas envolvidas, sejam elas alunos, pais, professores, equipe gestora, demais profissionais e comunidade em geral. Quando se obtém um clima harmônico e coeso, consegue-se fazer com que todos se percebam parte do processo.

Silva (2000, p. 44-45) contribui com esta construção teórica trazendo o conceito de Sujeito Coletivo. Para o autor, sua definição baseia-se na existência de uma dinâmica de disputa entre vários grupos de influência no ambiente escolar que revelam maior ou menor capacidade de poder sobre cada um, sendo que existem grupos que perduram e outros que extinguem em pouco tempo. “O que favorece a persistência maior de um grupo de referência é a sua capacidade de tornar-se sujeito coletivo político, ou seja, um grupo dotado de memória”.

Tal memória é responsável por construir um cenário repleto de possibilidades ou delimitado por limitações e colabora para a manutenção da identidade constitutiva do sujeito coletivo, com um sentimento de pertença e com juízos comuns sobre a realidade. “O convite para participar das ações de um sujeito coletivo supõe que este saiba quem é, quem tem sido, e o que deseja” (SILVA, 2000, p. 45).

Seja na construção de um sujeito coletivo, seja no estabelecimento de uma Cultura de Escola, o fato é que um clima organizacional bem estabelecido, para os autores em questão, contribui de forma significativa para o desenvolvimento de uma escola de qualidade, pois possibilita uma articulação, ao mesmo tempo autônoma e democrática, entre todos os envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, da melhor maneira possível.

2.5.4 Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem

Com a construção de um Projeto Político Pedagógico consistente em um Clima Organizacional estabelecido pela presença de uma liderança forte e positiva, a ênfase no processo ensino-aprendizagem deve se desenvolver ao longo dos dias de trabalho letivo com rumo e prontidão. De acordo com Brooke e Soares (2008, p. 222-223):

[...] é razoável admitir que a eficácia de uma escola deva ser verificada através de dados do aprendizado de seus alunos. A medida do aprendizado exige o acompanhamento longitudinal dos alunos, com o registro de sua proficiência no ponto inicial de uma trajetória escolar e, depois, em outros pontos subsequentes. A diferença entre o desempenho dos alunos nesses dois ou mais pontos é uma medida do seu aprendizado, e a média dos aprendizados é definida como o valor agregado da escola.

A relevância pedagógica desse raciocínio proposto por Brooke e Soares (2008) direcionou a organização de variados estudos longitudinais ao longo dos anos, por diferentes nações, para fazer o cálculo dos que os autores chamam de “efeito das escolas” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 222-223).

Porém, esse desenvolvimento só é possível a partir da intervenção direcionada, objetiva e consciente do professor, que deve transpor os conhecimentos assimilados teoricamente em seu próprio processo formativo para a prática desenvolvida com cada aluno rumo ao avanço individual do mesmo.

É preciso reconhecer [...] que a passagem do nível da ciência ao nível da prática – ou a entrada da teoria no laboratório da prática [...] implica, necessariamente, uma reelaboração da teoria e a introdução de um novo tipo de saber.

[...]

O saber docente não é, portanto, o saber do senso comum, nem o saber científico, mas um saber de natureza diferente, que incorpora os saberes das outras dimensões sociais e concretiza de forma própria na atividade cotidiana de cada professor. (AMBROSETTI, 1996, p. 24-25)

Ambrosetti (1996, p. 27-28), destaca ainda que o saber produzido na escola, mesmo sendo delimitado pelas condições sociais e institucionais, ou pelas teorias

pedagógicas e pelo conhecimento produzido na sociedade, tem existência e características próprias, reelaborando as normas e ideias vivenciadas e concretizando-as numa prática cotidiana.

A compreensão desse processo de reelaboração como inevitável, natural e criativo, e a percepção do conhecimento elaborado nesse processo como um novo tipo de conhecimento, graças ao qual tanto as teorias como a prática se modificam qualitativamente, proporciona um novo enfoque para análise do saber docente, que pode então ser considerado como um saber válido, que se efetiva num plano próprio e que é resultado de um processo criador de reelaboração dos conhecimentos provenientes de várias fontes, na prática do professor. (AMBROSETTI, 1996, p. 27-28)

Se voltarmos a debater sobre a crise educacional abordada no início deste trabalho, Canário (1999, p. 77, grifos do autor) contribui com este debate alegando que, historicamente, a “crise da escola” foi entendida como a consequência de uma expansão quantitativa que se deu de forma muito rápida, mas que não teve o acompanhamento das necessárias mudanças qualitativas neste processo. O autor destaca que existe um sentimento de frustração por parte de todos os envolvidos neste sentido, o qual é acentuado particularmente nas camadas populares da população, que vivem uma relação com a escola numa perspectiva predominantemente utilitária, relegando o valor dos saberes escolares para um plano secundário.

O pesquisador alega ainda que as pessoas que frequentam a escola valorizam, essencialmente, a troca dos diplomas escolares, o qual coloca em risco a credibilidade e legitimidade, bem como o verdadeiro foco de atenção (o qual deveria ser as aprendizagens) dando origem a uma “crise do sentido do trabalho escolar”, tanto por parte de alunos quanto por parte dos professores (estabelecido como “mal estar docente”). Neste processo, “o trabalho escolar faz cada vez menos sentido, mas a frequência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores” (CANÁRIO, 1999, p. 67).

Ressalta ainda que a “crise da escola” relaciona-se também ao fato da mesma ter sido sujeita, ao longo do último século, de uma crítica sistemática sobre suas práticas escolares. Atualmente, o ensino não se dá apenas por via escolar, mas a instituição escola insiste em desenvolver seu trabalho pedagógico de forma hegemônica. Há de se possibilitar a “emergência do sujeito, da sua experiência e da

sua reflexividade num processo que é, no essencial, auto formativo” (CANÁRIO, 1999, p. 67).

Para o autor, a conjugação destes três fatores (desvalorização do valor e uso dos saberes escolares, inflação dos diplomas e crise no sentido do trabalho escolar), fazem com que não só a eficácia da escola fique comprometida, mas também sua legitimidade. “A escola tem que procurar uma nova legitimidade social e, para isso, precisa mudar qualitativamente” (CANÁRIO, 1999, p. 67).

Para isso, faz-se necessário reinventar a escola e suas práticas internas. Estabelecer a ênfase no processo de ensino-aprendizagem representa ir além do foco na prática que já está posta. Significa reinventar a prática docente, o uso das diferentes metodologias, percebendo as reais necessidades de cada aluno e atribuindo sentido para o que se desenvolve no chão da sala de aula. Respeitar os alunos em seus ritmos de aprendizagem e colocá-lo como sujeito ativo nesta construção em parceria com o professor.

Entender este mecanismo evidencia a grande e real importância que o processo ensino-aprendizagem tem dentro deste contexto de forma articulada como o desenvolvimento profissional dos professores. Percebe-se que uma está ligada à outra de forma tão íntima quanto verdadeira. Para o processo eficaz de intervenção com o aluno, há a necessidade de maior preparo profissional do professor. É como se, ao se desenvolver, o professor possibilite indiretamente que os alunos se desenvolvam também.

Além disso, pode-se dizer que o próprio desenvolvimento profissional dos professores representa um outro ângulo de olhar para a ênfase no processo de ensino-aprendizagem: o docente. Neste contexto, a escola de sucesso pensa integralmente nesta ênfase, tanto discente quanto docente, a aprendizagem permeia todas as relações propostas dentro da escola.

2.5.5 Desenvolvimento Profissional dos Professores

Marcelo (2009, p. 8) ressalta que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e que, sendo assim, trabalha no compromisso da transformação de tal conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes.

Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p. 8)

O pesquisador destaca a velocidade assumida no Século XXI na transformação, não só do conhecimento, mas também dos estudantes. Com isso, para se “dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (MARCELO, 2009, p. 8).

É consenso nos meios acadêmicos que o desenvolvimento profissional dos professores precisa ser aplicado na busca por uma profissionalização do próprio ensino. Gatti; Barreto; André (2011, p.11) destacam que “a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida” e destacam que, no Brasil, este processo encontra-se completamente comprometido.

Ambrosetti (1996, p. 30) nos fala também sobre a existência de um distanciamento entre o conhecimento científico em educação e a prática dos professores em sala de aula, o que contribui para que o desenvolvimento da qualidade da educação, e conseqüentemente do sucesso escolar, sejam prejudicados.

A constatação desse distanciamento entre o conhecimento científico em educação e a prática dos professores em sala de aula, bem como o reconhecimento da insuficiência das teorias para explicar o que ocorre na prática docente cotidiana tem levado, nos últimos anos, à emergência de uma série de estudos sobre o conhecimento prático dos professores, que buscam compreender as relações entre os docentes e os conhecimentos elaborados pelas teorias pedagógicas, bem como a natureza dos saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão. (AMBROSETTI, 1996, p. 30)

Marcelo (2009, p. 8), concordando com os dados apresentados pela OCDE e já apresentados aqui neste trabalho, complementa tal contribuição alegando que “existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia” e que, dependendo da qualidade docente, comumente são encontrados resultados diferentes não só entre escolas diferentes, mas dentro da própria unidade escolar, com pares semelhantes.

Parafraseando Marcelo (2009, p. 8), ao falar na função docente, surgem importantes questionamentos: Como fazer com que a docência seja uma profissão atrativa? Como conservar no ensino os melhores professores? Como conseguir que tais professores continuem a aprender ao longo de suas carreiras?

A esse respeito, Tardif (2013, p. 552) alega que “a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação”. Ou seja, como dito anteriormente, com professores mais capacitados, a ênfase no processo de ensino-aprendizagem se dá de forma mais aprimorada e aprofundada.

Nas pesquisas relatadas por Rutter et al. (2008, p. 242) foi possível perceber que:

A preocupação por parte do corpo docente em responder às necessidades dos alunos também foi igualmente importante. Assim, o comportamento dos alunos foi melhor em escolas nas quais os professores se mostravam disponíveis e prontos para atender os problemas deles e onde muitos alunos foram, de fato, recebidos pelos professores. A mesma questão se fez evidente na associação positiva entre bons resultados e os relatos de uma grande proporção de alunos, afirmando que eles consultariam os professores sobre seus problemas pessoais.

Sarmiento (1994) apresenta a cultura docente como a relação entre os saberes profissionais dos Professores e destaca que tal cultura envolve contextos sociais mais amplos, contextos de políticas docentes, e contextos ligados à organização das escolas e das salas de aula como um todo.

O autor destaca que vivemos em um momento de rápida transformação social e que é preciso combater a cultura da acomodação nas escolas pois ela gera a desqualificação profissional. (SARMENTO, 1994). Daí a importância de se perceber a variável relativa ao desenvolvimento profissional dos professores como importante insumo escolar no desenvolvimento de uma escola eficaz e na busca por uma escola de sucesso.

Neste sentido, não há como não dizer que a escola é um campo privilegiado de desenvolvimento profissional contínuo. Nela, pode ser desenvolvida a formação continuada em serviço, com a “oferta sob medida de dispositivos de formação como o epicentro do desenvolvimento profissional” (THURLER, 2001, p. 167). Neste contexto, há que se fazer um plano de formação interna para professores de forma a estabelecer as prioridades formativas da Unidade Escolar e de cada agente.

Como a eficácia da ação pedagógica depende sempre mais da capacidade dos professores em desenvolver respostas diferenciadas diante da heterogeneidade dos alunos e complexidade de seu contexto de trabalho, é evidente que o *know-how* necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser entregue sob forma de estratégias de ensino-aprendizagem prontas para o uso, que bastaria difundir no âmbito de formações contínuas impostas pelas autoridades escolares. Daí a necessidade de levar, para dentro do estabelecimento escolar, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, os problemas abertos e as necessidades de formação (THURLER, 2001, p. 170, grifo da autora).

Devemos trabalhar incansavelmente para a profissionalização do professor. Somente com equipes mais preparadas será possível combater as grandes dificuldades dos alunos, rumo ao seu pleno desenvolvimento, dando a verdadeira ênfase ao processo ensino-aprendizagem, como dito anteriormente.

Com todos estes aspectos analisados, pode-se dizer que a prática da formação continuada dos professores em um clima organizacional pautado na democracia sob uma liderança positiva, possibilita a construção de uma escola aprendente. Pensar sobre essa prática realizada desencadeia não só o desenvolvimento profissional dos professores, mas também o desenvolvimento organizacional da escola (THURLER, 2001, p. 167-173) e constitui-se como um importante elemento facilitador para o alcance da verdadeira educação de qualidade. O fato é que todas estas categorias ou insumos escolares estão intimamente ligados e convergem para o mesmo ponto: o sucesso escolar de alunos e professores, gerado por uma escola eficaz que produz um ensino de qualidade rumo à melhoria na qualidade da educação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos e instrumentos adotados por esta pesquisa compõem um estudo do tipo etnográfico que, de acordo com Lima (2011, p. 15), junto com os registros reflexivos, possibilita a interação com os atores da pesquisa e o tempo necessário para analisar discursos e práticas em razão desta temática.

Realizando uma breve retrospectiva a respeito desta opção metodológica, André (2005, p. 13) destaca que “estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento” e que, dependendo da área envolvida, seus propósitos se delimitam, tais como o de realçar as características e atributos da vida social na Sociologia e na Antropologia; para a realização de diagnose, tratamento ou acompanhamento nas áreas de Medicina e Psicologia; ou como recurso didático utilizado para ilustrar algum procedimento, promover o debate sobre algum tema, em Administração e Medicina.

Na Educação, a opção por este método de pesquisa surge nas décadas de 60 e 70 com o objetivo inicial de se desenvolver estudos descritivos na composição de manuais de metodologia, levantando informações ou hipóteses para estudos futuros (ANDRÉ, 2005, p. 13). Porém, a autora alerta que:

Os estudos de caso não devem ser tomados como modelos pré-experimentais de pesquisa, pois embora possam indicar variáveis que serão manipuladas e controladas posteriormente [...], o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo (ANDRÉ, 2005, p. 16)

Além disso, André (2005, p. 23-24) alerta que nem todo estudo de caso é etnográfico e nem toda etnografia é formada por um estudo de caso e que há necessidade de se fazer algumas considerações para esta delimitação:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social.

Lima (2011, p. 106), tendo feito esta opção metodológica em seu doutoramento, ainda destaca que o estudo de caso do tipo etnográfico requer “uma imersão maior no campo, mais tempo com os sujeitos, mais tempo para pensar” e

destaca que tal metodologia permite também dar voz às pessoas envolvidas, as tornando verdadeiramente em sujeitos da pesquisa.

Com isso, ao adotar o estudo de caso do tipo etnográfico, a presente pesquisa buscou vivenciar a realidade de uma escola com alto desempenho em avaliações externas a fim de identificar características que pudessem contribuir para a ocorrência desse fenômeno. Tal metodologia foi adotada em virtude da necessidade de uma investigação mais detalhada a respeito das características da Escola de Sucesso, sendo que, por meio desta opção metodológica, o processo investigativo proporcionou uma visão mais ampla do contexto escolar, oportunizando uma análise mais profunda a respeito do assunto em questão.

A população compreendia as Escolas da Rede Escolar SESI-SP, cujos resultados das avaliações externas encontravam-se acima da média obtida pela própria Rede SESI-SP nas avaliações externas do Saesp por dois anos consecutivos (2012 e 2013). A amostra foi delimitada por uma Unidade Escolar do interior do Estado de São Paulo enquadrada nestes dois critérios: pertencer à Rede Escolar SESI-SP e compor o grupo das escolas com médias acima das da Rede por dois anos consecutivos.

Os sujeitos envolvidos com a pesquisa pertencem às Equipes de Liderança e Docente da Unidade Escolar em questão e contribuíram para a realização desta pesquisa ao participar das entrevistas semiestruturadas e oportunizar a observação por parte da pesquisadora. Os mesmos foram selecionados de forma a abranger o maior número de representatividade da Equipe Escolar possível. Com isso, foram selecionados:

- 1 representante da Direção Escolar
- 1 representante da Coordenação Pedagógica
- 7 representantes da Equipe Docente

Para a realização do processo de investigação da realidade escolar, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a observação da realidade escolar, entrevistas semiestruturadas e análise documental da Unidade Escolar.

A entrevista semiestruturada foi aplicada individualmente com os membros da equipe gestora (Diretora Escolar e Coordenadora Pedagógica) e outro roteiro seguindo a mesma temática com os sete professores da Unidade Escolar.

Para este levantamento, optou-se por selecionar sujeitos da pesquisa com configurações de tempo de magistério e na Unidade Escolar de forma bem distintas, conforme demonstra a tabela abaixo.

Quadro 01: Descritivo dos Entrevistados

Entrevistado	Atuação	Tempo de Magistério	Tempo na Instituição
Diretora Denise	Direção Escolar	22 anos	20 anos
Coordenadora Cristiane	Coordenação Pedagógica	24 anos	6 anos
Professora 1 Raquel	Equipe Docente	27 anos	27 anos
Professora 2 Laura	Equipe Docente	10 anos	8 anos
Professora 3 Silvia	Equipe Docente	28 anos	26 anos
Professora 4 Ana	Equipe Docente	26 anos	17 anos
Professor 5 Wilson	Equipe Docente	1 ano	1 ano
Professor 6 Valdir	Equipe Docente	9 anos	2 anos
Professor 7 Carlos	Equipe Docente	15 anos	12 anos

Tabela construída pela Pesquisadora
 Fonte: Dados coletados nas entrevistas realizadas

Com a tabela, é possível perceber que temos na realidade escolar profissionais de ampla experiência no magistério, como é o caso da Diretora Escolar e das Professoras Raquel e Silvia. A Coordenadora Pedagógica, apesar de seu longo tempo de magistério, encontra-se nesta Unidade Escolar há 6 anos. Em uma vertente oposta, temos o Professor Wilson, que está no magistério há apenas um ano e que seu primeiro local de atuação está sendo nesta escola. Ele nos possibilita uma visão imparcial do processo.

É importante destacar ainda que todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios de forma a preservar a verdadeira identidade dos participantes e que a equipe docente completa da Unidade Escolar é composta por quatorze profissionais. Sendo assim, com a abrangência da aplicação das entrevistas, foi alcançado o índice de 50% de representatividade.

As entrevistas seguiram roteiros pré-definidos⁷, os quais possibilitaram investigar as representações dos sujeitos envolvidos a respeito de diversos aspectos ligados ao cotidiano escolar. O roteiro das entrevistas foi adaptado para a realização das entrevistas com a Equipe Gestora e com o Corpo Docente, seguindo as mesmas temáticas.

Como dito anteriormente, além das entrevistas, foram realizadas observações do cotidiano escolar, desenvolvidas de forma aleatória (em diferentes horários e dias da semana), mas periódicas (uma visita por semana), com roteiro⁸ preestabelecido e registro em Diário de Campo.

Para a coleta de dados gerais da unidade escolar, foi elaborado um questionário contextual⁹, aplicado junto a equipe gestora da Unidade Escolar. Além disso, desenvolveu-se uma minuciosa análise documental dos registros existentes na Unidade Escolar.

Os aspectos aflorados deste processo investigativo foram categorizados e fundamentados através de revisão de literatura, sendo aprofundadas as duas categorias que tiveram maior destaque neste processo (Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem e Clima Organizacional)

Por se tratar de um estudo de caso envolvendo a Rede Escolar SESI-SP, foi solicitada prévia autorização da instituição para a realização do presente projeto de pesquisa, deixando clara a função científica do trabalho em questão, de acordo com o “Termo de Compromisso e Confidencialidade” aprovado pela instituição.

Por lidar com seres humanos, o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU) através do Parecer 949.473, sendo que todas as identidades das pessoas envolvidas com esta pesquisa foram preservadas. Como procedimento legal, foi solicitado o preenchimento do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos participantes, arquivados em posse da Pesquisadora.

Para melhor registro e captura dos dados iniciais das entrevistas e observações realizadas, foi solicitado o preenchimento do “Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem” a todos os sujeitos que fizeram parte da composição de

⁷ Apêndices II e III

⁸ Apêndice IV

⁹ Apêndice I

sons e imagens (foto e vídeo) realizadas no decorrer da pesquisa, os quais também permanecem arquivados em posse da Pesquisadora.

Após todas as autorizações, consentimentos e aprovações, foi acordado com a Diretora da Unidade Escolar em questão as melhores datas e horários para a realização das entrevistas, as quais, para melhor viabilização em função da logística da escola, foram realizadas individualmente por meio de uma organização interna da escola no revezamento dos Professores com o auxílio da Professora Auxiliar Docente para participação das entrevistas por parte de todos os envolvidos em horário de trabalho. As entrevistas foram gravadas em mídia digital para melhor captura das informações adquiridas nos diálogos estabelecidos e, posteriormente, transcritas para o registro gráfico. Os registros ficarão armazenados por um período de cinco anos, quando serão descartados pela pesquisadora.

As observações foram realizadas semanalmente, porém, de forma aleatória, autorizadas previamente pela Diretora Escolar, mas sem definição de horário e dia da semana. Isso foi realizado com o intuito de se abranger o melhor possível o cotidiano da escola, envolvendo horários de entrada e saída das aulas, intervalos e cafés, momentos de reunião e festividades da escola. Além disso, foi solicitado o acesso aos registros históricos e documentais da entidade e da Unidade Escolar para composição da contextualização da pesquisa. Todos os dados obtidos foram registrados em Diário de Campo de forma a contribuir para o processo de análise de dados, melhor esclarecido adiante.

Para análise e interpretação dos resultados, os registros obtidos no processo de pesquisa foram submetidos a uma análise qualitativa das características apresentadas buscando identificar quais aspectos mereciam destaque, fundamentados posteriormente pelos referenciais teóricos estudados.

Por corresponder a um grupo amostral relativamente pequeno e pela necessidade de articulação entre os dados coletados e as teorias estudadas, não foi utilizada nenhuma ferramenta específica ou preestabelecida para a tabulação dos dados coletados. Tais dados foram articulados de forma qualitativa, à medida que as temáticas foram sendo desenvolvidas e aprofundadas, por categorias. Tal articulação foi realizada a partir dos dados obtidos no estudo de campo com os referenciais teóricos estudados, dados estes registrados a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Como destacado na Introdução deste trabalho, a composição desta pesquisa teve como ponto de partida a investigação mais aprofundada de uma Unidade Escolar com desempenho reconhecido nas Avaliações Externas do Saesp por dois anos consecutivos. Porém, como bem nos alerta Lima (2011, p. 72), é preciso contextualizar o olhar para que ele não fique míope ou distorcido.

Se olharmos para dentro de cada um de nós, é assustador e inquietante; pior será deixar-se levar unicamente pela força manipuladora de um olhar míope e externo a nós. Os exames externos são olhares de fora para dentro da escola; problema é realizar isso apenas nessa ordem e direção.

Com isso, faz-se importante conhecer o contexto em que esta Unidade Escolar pesquisada está inserida e entender um pouco da trajetória trilhada em seu processo histórico e evolutivo. Deste contexto, faz-se possível estabelecer uma visão panorâmica de todo o percurso realizado pela mesma na busca pela qualidade educacional.

4.1 Contextualização da Realidade Pesquisada: a Rede SESI-SP

O Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP) é uma instituição de direito privado, de caráter público, mantida “por contribuições de entidades filiadas à Confederação Nacional das Indústrias (CNI), doações e rendas patrimoniais e de prestação de serviços” (SESI-SP, 2014, p.5). Atende cerca de cento e cinquenta mil alunos no Ensino Regular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, abrange 172 Unidades Escolares distribuídas por 111 municípios no Estado de São Paulo, ofertando vagas tanto para filhos de industriários quanto para a comunidade em geral, de acordo com a demanda de cada região.

Desde 1999, iniciou um amplo processo de reestruturação educacional, que deu origem a um aprimoramento da qualidade de ensino ofertado, cujo resultado percebe-se pelo IDEB, como apresentado anteriormente.

Tal processo de reestruturação partiu de um levantamento diagnóstico das necessidades formativas da Rede como um todo, que foi utilizado para promover mudanças significativas em sua proposta de ensino, em seus procedimentos metodológicos e na sua estrutura escolar.

Considerando a importância do processo formativo docente e as necessidades formativas institucionais, deu-se início a um projeto de Formação Continuada de Professores da Rede Escolar SESI-SP, denominado FORMAPROF. Importante destacar que o foco formativo assumido pela Rede foi de crucial importância para o desenvolvimento educacional da mesma como um todo.

Através deste projeto formativo, foi possível também realizar a construção coletiva da versão preliminar dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP, publicado inicialmente em 2003 e reeditado em 2014. Tal documento representa a “carta magna” do fazer pedagógico realizado em todas as Unidades Escolares que fazem parte da Rede.

Além deste processo formativo interno, tal reestruturação contou com a aplicação de questionários contextuais com os estudantes e suas famílias a fim de identificar características que influenciavam no desempenho dos mesmos, envolvendo sua autopercepção, sua percepção sobre a família e sua percepção sobre a escola. Tais informações foram utilizadas na construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e da Proposta Pedagógica da Rede como um todo.

De forma prática, tal processo de reestruturação contou também com a revisão e reformulação do Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP e com a implantação de programas vinculados ao desenvolvimento esportivo, cultural e de ciência, tecnologia e inovação. Junto a estas implantações, houve a criação do Sistema de Ensino da Rede SESI-SP, decorrente da necessidade de adequação do material didático utilizado à proposta de ensino reformulada no período em questão.

Além da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, como preconizou a legislação vigente, este processo de reestruturação e planejamento desencadeou a implantação da Educação Integral em Tempo Integral nas Unidades Escolares localizadas nos Centros de Atividades, e do Ensino Médio articulado com o SENAI, incorporando ao ensino regular, o ensino técnico na área de escolha do estudante.

Importante destacar que este processo coletivo de reestruturação institucional foi um fator de grande relevância no desenvolvimento da Qualidade do Ensino ofertado nas Unidades Escolares que compõem a Rede Escolar SESI-SP.

4.2 Delimitação do Contexto: a Unidade Escolar

Dentro da Rede Escolar apresentada, existe a Unidade Escolar investigada. Com a missão estabelecida no Plano de Gestão da Unidade Escolar de “promover a inclusão de todos os alunos e propiciar igualdade de condições no processo de ensino e aprendizagem, tendo o compromisso com a qualidade de ensino”¹⁰, a mesma localiza-se em um município do interior paulista, cuja população constitui-se de, aproximadamente, 90.000 habitantes.

O município em questão possui uma atividade econômica que gira em torno da atividade industrial, e, em segundo plano, da produção leiteira e plantação de arroz. A escola atende ao município desde 1964 e situa-se em um bairro periférico de localização próxima a grandes indústrias.

O bairro possui ruas asfaltadas, energia elétrica, água encanada, linhas de ônibus e coleta de lixo. Apesar de simples, as casas do bairro são, em grande maioria, muradas, bem cuidadas e é possível perceber que não há a presença de muitos prédios no entorno da escola, sendo a grande maioria, construções térreas ou de um pavimento.

Pelos arredores da escola, é possível identificar alguns serviços presentes, tais como padaria, mercadinho e farmácia. Existe também a presença de quatro escolas e duas creches municipais, bem como um posto de saúde, um centro cultural, uma quadra poliesportiva e dois parques infantis públicos nos arredores.

No período de realização desta pesquisa, a escola atendia aproximadamente 300 alunos no Ensino Regular, em turmas de 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, tendo as turmas de 1º ao 5º ano atividades no período da tarde e as turmas de 6º ao 9º ano no período da manhã. No período noturno, possui turmas de Educação de Jovens e Adultos: tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio com Ensino a Distância ofertado através do Programa Novo Telecurso.

A equipe escolar é composta por, aproximadamente, 25 pessoas, incluindo a Equipe Gestora, o Corpo Docente e os funcionários de apoio administrativo (Secretaria Escolar, Laboratório de Informática, Cozinha, Inspeção de Alunos e Manutenção e Limpeza).

¹⁰ Extraído do Plano de Gestão da Unidade Escolar

4.2.1 Estrutura Física da Unidade Escolar

A Unidade Escolar funciona em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal. Sua planta pode ser visualizada no Anexo I.

A Unidade Escolar possui seis salas de aula, sendo uma delas utilizada como Sala de Informática; um pequeno espaço para acomodação dos materiais de Educação Física e as dependências administrativas da Unidade Escolar. Em seu ambiente externo, possui uma quadra, dependências para caseiro e estacionamento para a Equipe Escolar.

As dependências administrativas são compostas por uma cozinha, uma sala de Coordenação Pedagógica, uma sala de Direção Escolar, uma Secretaria e sanitários para alunos e outro para funcionários. No hall das dependências administrativas foi organizado um espaço para os professores, mobiliado com uma mesa, dez cadeiras, três computadores e uma impressora, um bebedouro e alguns armários. Tal espaço, como uma “Sala de Professores”, é utilizado para atividades gerais e intervalos das aulas.

A construção é de modelo pré-fabricado e une alvenaria e madeira em sua composição. O pátio, coberto, é o mesmo local utilizado como refeitório e como espaço de múltiplo uso, em caso de eventos, exposições, teatros e reuniões.

As salas de aula são amplas, porém, em virtude do acabamento em madeira, nos meses mais quentes do ano, apresentam-se com temperatura elevada, o que é potencializada também pelos vitrôs, que dificultam a circulação de ar. Tal situação pode ser evidenciada pela fala da Professora Laura:

Pesquisadora: *E tem alguma coisa que você mudaria nesta escola?*

Professora Laura: *O ambiente físico. O ambiente físico...porque as janelas...*

O Laboratório de Informática funciona em uma sala de aula adaptada, com 16 computadores à disposição dos alunos. Quanto a ele, em entrevista, a Diretora da Unidade Escolar relata que:

[...] nas pesquisas de satisfação, onde os pais respondem, não há uma satisfação ainda plena, uma satisfação de 90%, que é nossa meta corporativa, da utilização dos alunos no Laboratório. Mas, um ponto a ser destacado em nossa análise é que os pais não reclamam da queda de internet, eles não reclamam da velocidade da internet, da quantidade de computadores insuficiente para todos os alunos para uma turma (porque nós não temos computadores suficientes para uma turma)... Na verdade, o que eles reclamam é muito mais importante e significativo para nós pedagogicamente, que é o aluno estar mais dentro do laboratório de informática e utilizando os recursos do laboratório. E a gente sabe que essa utilização vai ficar a serviço e a favor da aprendizagem deles. Então, a reclamação deles tem um sentido e um significado muito grande pra gente. Isso vai também como meta do nosso Plano de Gestão.

Com base nesta fala da Diretora Escolar, é possível perceber a importância que o processo de ensino-aprendizagem tem para todos os envolvidos, incluindo alunos e pais. Mesmo tendo consciência dos fatores limitadores do trabalho escolar, os mesmos não deixam de valorizar o contato de seus filhos com aquilo que vai contribuir para o desenvolvimento dos mesmos.

A quadra da Unidade Escolar não possui cobertura. Nos momentos de entrevista e observação, foi fácil identificar professores relatando sua insatisfação quanto a este aspecto, tal como pode ser evidenciado pela entrevista da Professora Ana:

Pesquisadora: *E o que você mudaria na escola? Tem alguma coisa?*

Professora Ana: *Colocaria uma quadra coberta...*

O mesmo pode ser identificado com o trecho do Diário de Campo abaixo:

Enquanto circulávamos pelo pátio, encontramos uma professora com alguns alunos encaminhando-se para a quadra da escola. A Coordenadora, demonstrando uma preocupação com o calor exaustivo do dia, questionou se os alunos estavam usando protetor solar. Os mesmos disseram que sim.

Alguns passos adiante, encontramos com uma aluna que estava de uniforme escolar e a Coordenadora parou a mesma questionando se ela não tinha a bermuda do uniforme, pois aquela calça do agasalho era muito quente para o dia em questão e ela poderia passar mal na escola.

É consenso entre todos os entrevistados que, mesmo não sendo uma variável que interfere diretamente no alcance do sucesso escolar, a questão estrutural

presente na Unidade Escolar não colabora para o melhor desempenho da mesma no processo de aquisição da qualidade educacional. Nas entrevistas realizadas, todos são unânimes em dizer que não é isso que determina a eficácia escolar, porém, caso pudessem mudar alguma coisa na escola, a mudança se daria na estrutura física da mesma.

Isso pode ser exemplificado por meio do relato do Professor Wilson, que sente grande dificuldade no que diz respeito à estrutura física:

Pesquisadora: *E você sabe dizer os principais problemas que a escola tem? Que tipo de problema a escola enfrenta hoje?*

Professor Wilson: *Acho que mais problema físico, a adequação dos espaços, que a gente tem mais dificuldade com isso.*

Pesquisadora: *É uma coisa que você precisa sempre estar adequando?*

Professor Wilson: *Sim. Não pode isso porque não vai ter espaço... é sempre mais isso...*

Pesquisadora: *Você gostaria de fazer muito mais do que consegue?*

Professor Wilson: *Isso, com certeza.*

Pesquisadora: *E como é que você tem conseguido tratar esse desafio, minimizar ou tentar resolvê-lo?*

Professor Wilson: *Em relação à estrutura, às vezes não há uma sala adequada... Por exemplo, nós não temos uma biblioteca e isso, acho que atrapalha um pouco nas aulas. Às vezes, o laboratório de informática também sofre com a baixa qualidade da internet, com poucos computadores...*

O mesmo pode ser identificado na fala da Professora Raquel:

Pesquisadora: *E tem alguma coisa que você mudaria lá?*

Professora Raquel: *O ambiente físico. Eu colocaria melhor estrutura física em nossos espaços.*

A respeito deste assunto ainda, ao ser questionada se aumentaria o espaço físico para atender a mesma quantidade de alunos ou se ampliaria a escola como um todo, a Professora Ana relata que:

Ampliaria como um todo. Nós queríamos encarar o desafio de ter uma escola grande. Grande... por que não? Até com professores

novos, mas, sempre com o mesmo objetivo: fazer o aluno aprender. Que ele saia dali um cidadão capaz de interagir.

A Unidade Escolar também não possui uma Biblioteca Escolar. Sobre este assunto, a Professora Sílvia relata que:

Eu acho assim... como nós trabalhamos tantos projetos de leitura tanto na classe, dentro da classe, como na parte externa, eu sinto muita falta de uma biblioteca. Todo esse tempo que eu trabalhei dentro do SESI, em 26 anos, eu nunca tive uma biblioteca, com uma bibliotecária. Sempre foi alguma coisa mais do improvisado do professor. Pra realizar este trabalho, contamos com a colaboração dos alunos do período da manhã... mas, é o que está ao nosso alcance...

Importante destacar que tal colaboração dos alunos, conforme mencionado pela Professora Sílvia, ocorre em sistema de trabalho voluntário, sendo apoiado pelas famílias em questão. O Professor Wilson complementa indicando como seria esta estrutura física modificada:

Aumentaria o espaço físico, colocaria uma biblioteca, uma sala de vivência... ou uma biblioteca onde pudessem acontecer salas de vivências de todas as formas, tanto na Língua Portuguesa, na Arte, na área de História, entendeu?!? E as outras disciplinas também... aumentaria o espaço físico.

Apesar da estrutura física limitada, é importante destacar que, por toda a escola, percebe-se a existência de estímulos positivos, tais como murais e frases de acolhimento, obras de arte, iniciativas em painéis de gestão a vista e destaques a respeito da identidade escolar. Todos estes recursos são utilizados pela equipe gestora para divulgação das atividades escolares e para o estabelecimento da comunicação entre todos.

Além disso, tais recursos expostos fazem parte da composição de sua história, deixando claro o percurso evolutivo percorrido por ela. A medida que a escola vai incorporando novas conquistas em seu percurso, a decoração dos ambientes vai sendo composta por esta história e a escola vai ganhando vida em sua existência. Além disso, a Produção Discente é amplamente valorizada e, com esta valorização, a escola vai ganhando cada vez mais vida e identidade. Os alunos vão estabelecendo sua presença no ambiente escolar e isso vai atribuindo significado a todo o contexto presente.

A respeito da relação entre a estrutura física existente e o trabalho desenvolvido pela equipe escolar, Silva (2000, p. 40-41, grifos do autor) relata que:

Certamente, faz parte da experiência da maioria dos dirigentes a constatação de que, de recursos semelhantes, diferentes pessoas tiram resultados diferentes. Existem escolas que podem ser consideradas “boas”, ainda que não tenham muitos recursos materiais enquanto existem escolas que possuem todas as condições exigidas para um bom desempenho e que, no entanto, não “decolam” (SILVA, 2000, p. 40-41, grifos do autor).

Silva (2000, p.40) complementa alegando que, mesmo havendo a necessidade de um padrão mínimo de recursos de forma a possibilitar o trabalho, o uso de tais recursos varia conforme quem os utiliza. Este uso e sua eficácia está completamente ligado ao significado que os agentes envolvidos atribuem à ação que deve ser realizada.

Com isso, a partir da observação realizada, fica claro que a equipe escolar em questão não se deixa abater pela estrutura insuficiente que possui na Unidade Escolar. Ao contrário disso, extrapolam ações criativas na busca pela superação dos desafios demonstrando o significado que a mesma representa a eles enquanto equipe.

4.2.2 Perfil socioeconômico das famílias atendidas

Para melhor contextualização do universo escolar, faz-se necessário apresentar o perfil socioeconômico das famílias atendidas. Como ressaltado, tais informações são importantes pois apresentam um panorama sobre a comunidade escolar investigada e foram extraídas do questionário socioeconômico aplicado pela Unidade Escolar em dezembro de 2014 cujos resultados encontram-se no Plano de Gestão da Unidade Escolar, ao qual tivemos acesso a partir da verificação da documentação escolar disponibilizada pela Equipe Gestora.

Para efeito de entendimento e análise, as informações foram organizadas segundo: Renda Familiar; Composição Familiar; Condição de Moradia; Nível de Escolaridade dos Pais / Responsáveis legais dos alunos; Situação Trabalhista e Acesso à Tecnologia e Internet.

No documento citado, estes itens são discutidos e analisados também a partir do cruzamento de informações, de forma a proporcionar maior visibilidade e contexto da comunidade investigada.

Inicialmente, é apresentada a Renda Familiar da Comunidade Escolar, sendo possível verificar que cerca de 47% das famílias declara possuir renda familiar em torno de 1 a 3 salários mínimos e outros 40% declaram possuir renda familiar em torno de 3 a 6 salários mínimos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tais concentrações ficam nas Classes Sociais D e C¹¹, respectivamente.

Ao articular tais dados com a Composição Familiar desta Comunidade Escolar, identifica-se que a composição destas famílias constitui-se com 3 a 5 pessoas em 85% delas, o que gera uma renda per capita¹² média de, pouco mais que um salário mínimo em 50% destes casos e de, aproximadamente, meio salário mínimo nos outros 50%.

Continuando o processo de análise da Comunidade Escolar, apresentam-se informações a respeito da Condição de Moradia das famílias envolvidas. Com este aspecto, busca-se identificar se os alunos moram em residências próprias ou não. Apesar do contexto ligado à Renda e Composição Familiar, com um número significativo de famílias com renda per capita de meio salário mínimo, 85% das famílias residem em casa própria, quitada ou financiada.

Sobre o Nível e Escolaridade dos mesmos, identifica-se que 66% dos pais/responsáveis possuem Ensino Médio completo e outros 25% possuem formação técnica nível médio ou especializada, em nível superior. Apenas 9% das famílias não possuem a escolaridade mínima em nível médio.

Apesar de 91% das famílias possuir escolaridade mínima em nível médio, apenas, 61% dos pais encontram-se atualmente empregados, sendo a maioria destes no ramo industrial. Os outros 39% encontram-se na informalidade,

¹¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estabelece as Classes Sociais em função da Renda Familiar, conforme segue: Classe Social A = Renda mensal de mais de 15 salários mínimos; Classe Social B = Renda mensal de 5 a 15 salários mínimos; Classe Social C = Renda mensal de 3 a 5 salários mínimos; Classe Social D = Renda mensal de 1 a 3 salários mínimos; Classe Social E = Renda mensal de até 1 salário mínimo. Disponível em: < <http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>> Acesso realizado em 11 nov. 2015, 20:22:30

¹² De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a renda per capita deve ser calculada a partir da somatória de todos os rendimentos recebidos no mês por aqueles que compõem a família e dividir este montante pelo conjunto de pessoas que vivem sob o mesmo teto. Disponível em <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/beneficios-sociais/bpc/como-calcular-a-renda-per-capita-familiar>> Acesso realizado em 11 nov. 2015, 23:15:45

justificando inclusive a renda per capita média de meio salário mínimo, como apresentado anteriormente.

Dentre os empregados, a presença significativa da indústria se dá, logicamente, pela ligação que a instituição SESI possui com o setor industriário, através do chamado Sistema S¹³.

Por fim, analisando o Acesso à Tecnologia e à Internet pela Comunidade Escolar, mesmo apresentando apenas 61% de famílias empregadas, 89% dos alunos possuem computador em casa e 84% tem acesso à internet. Apenas 11% não têm acesso nenhum a este tipo de recurso de forma particular e sistemática. Porém todos possuem este acesso através da Unidade Escolar, que disponibiliza seu Laboratório de Informática para utilização dos alunos.

A partir de todo o contexto observado, pode-se concluir que tal situação de busca e acesso às ferramentas tecnológicas representa uma evidência da importância que as famílias dão para o acesso ao estudo e oferecimento do suporte necessário aos filhos neste processo. Isso pode ser evidenciado também em um trecho do Diário de Campo:

Ao chegar à Unidade Escolar nesta manhã, me deparei com uma mãe saindo de atendimento com a Coordenadora Pedagógica e com Professora do filho. A mãe despedia-se das duas dizendo que faria o que fosse necessário para que seu filho tivesse a melhor aprendizagem possível e que ela gostaria que a escola orientasse a família em tudo o que fosse necessário para que isso ocorresse.

Com isso, percebe-se que, apesar das dificuldades, as famílias demonstram dar o melhor do pouco que possuem em prol da aprendizagem de seus filhos e que procuram, de forma geral, estabelecer uma parceria entre família e escola para a melhor aprendizagem dos alunos.

Esta parceria entre família e escola pode ser completamente relacionada à ênfase no processo de ensino-aprendizagem, objeto de destaque neste presente estudo, conforme apresentado a seguir:

¹³ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em < <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> > Acesso realizado em 11 nov. 2015, 22:20:20

4.3 Categorias de Análise em Destaque

A partir da revisão de literatura realizada e da metodologia adotada, foi desenvolvido um processo de investigação da realidade escolar de forma a buscar e compreender as características que pudessem contribuir para o alcance dos bons resultados, a eficácia e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Tal encaminhamento se deu a partir da necessidade de se pensar a escola como uma totalidade e, a partir daí, conceituá-la como objeto de investigação. De acordo com Canário (1996, p. 140), esta necessidade:

[...] está associada a dinâmicas internas ao campo social das práticas educativas, em que a preocupação central consiste em articular num único processo, as dimensões, tradicionalmente hierarquizadas, compartimentadas e sequenciais, da inovação, da investigação e da formação.

A partir do processo investigativo realizado, foi possível identificar o grupo de categorias de análise apresentados na revisão de literatura deste trabalho. Porém, percebeu-se, neste processo, que duas categorias destacaram-se neste contexto, sendo permeadas pelas demais: a ênfase ao processo de ensino-aprendizagem e o clima organizacional.

Importante destacar que todas estas categorias juntas, em maior ou menor grau de envolvimento, estabelecem a cultura escolar. Ao mesmo tempo que o homem é produto da cultura, ele também produz cultura em seu fazer diário e em suas relações interpessoais. Moreira e Candau (2003, p. 159) refletem a este respeito destacando que:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente”.

Perez Gómez (2001) alega que, sendo o homem produto e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, a escola acaba sendo um local onde todas as culturas se cruzam e, para que isso ocorra da melhor forma possível, é preciso ter a consciência

de que, ao mesmo tempo que os partícipes deste processo estão se apropriando de culturas preestabelecidas, estão também construindo novos modelos culturais em um processo de construção permanente.

Dos resultados coletados a partir da presente pesquisa, cada uma das categorias foi analisada de forma mais específica, lembrando que “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

Com isso, é preciso questionar o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa para que não se tornem obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas educativas (PÉREZ GOMEZ, 2001). Além disso, é preciso construir um objeto científico a partir de um objeto social (CANÁRIO, 1996, p. 125).

Por fim, Brunet (1995, p. 125) destaca que:

São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento

Segue-se, assim, a análise das categorias de maior evidência: a ênfase no processo Ensino-Aprendizagem e o Clima Organizacional:

4.3.1 Ênfase no processo de ensino-aprendizagem

Pode-se dizer que, com o processo investigativo realizado, a ênfase no processo ensino-aprendizagem é o fator que move todas as ações da Unidade Escolar. Voltando à missão estabelecida pela equipe escolar no Plano de Gestão de “promover a inclusão de todos os alunos e propiciar igualdade de condições no processo de ensino e aprendizagem, tendo o compromisso com a qualidade de ensino”, percebe-se que esta missão encontra-se viva nas decisões e encaminhamentos dados ao longo do ano letivo.

Nas conversas informais e observações realizadas, percebe-se que a palavra “todos” da missão é uma preocupação constante da equipe. Mesmo tendo alto

desempenho nas avaliações externas como visto na Introdução deste trabalho de pesquisa, a equipe escolar identifica como principal dificuldade/problema a escola zerar ou reduzir ao máximo os níveis de proficiência “Abaixo do Básico” e “Básico” nas avaliações externas do Saresp. Para isso, cria Planos de Ação Individualizados para trabalhar com os alunos em suas reais necessidades educacionais especiais.

Com esta estratégia, além de reduzir os índices de proficiência insuficientes dos alunos, a equipe assume como meta registrada no Plano de Gestão da Unidade Escolar, aumentar os níveis considerados suficientes para a Rede SESI-SP (“Adequado” e “Avançado”), não deixando com que o processo estacione em nenhum estágio de necessidade do aluno, como nos esclarece a Diretora Escolar:

Mesmo nós – a escola como um todo - tendo um ótimo resultado, a gente tem muito ainda a investir. Então nós temos ainda alunos AB e B, e a nossa principal meta é tentar zerar esses níveis, apesar da gente saber que nunca vai zerar por completo, mas o máximo possível é reduzir esse índice.

Sendo assim, tais problemas se transformam em objetivos e, para alcançá-los, são estabelecidas metas e ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, as quais estão tendo atenção diária da equipe escolar como um todo, sem exceção. Todos percebem que, ao melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula, os estudantes terão seus níveis de proficiência ampliados. A esse respeito, a Professora Ana esclarece:

*Eu digo assim: nós somos abençoados lá. Os professores novos... a gente chama, mostra, entram de cabeça... eles vêem que a gente está ali para levar a sério, para trabalhar. A gente quer que o aluno cresça. Ele está ali, o pai colocou ali, o aluno está ali para que haja desenvolvimento, aprendizagem e eles entram... os professores que chegam, graças a Deus (e que Deus continue olhando por nós...) que sempre chegue esse profissional com esse perfil porque é isso que a gente precisa... [...] **E o aluno, vendo isso, ele percebe... “Eu tenho que levar a sério... eu tenho que estudar...”**. **E quando um pai é chamado para a gente apontar os problemas, as dificuldades do aluno... a gente chama o aluno também. Deixamos (fazemos questão disso...) deixamos bem claro: você está sendo chamado aqui... qual é o nosso objetivo: fazer com que você melhore... não está havendo crescimento... você tem potencial, você tem capacidade... (grifo nosso)***

Tal panorama representa o que se estabeleceu teoricamente por Silva (2000, p. 46) por Sujeito Coletivo, como visto na revisão de literatura. Se bem estabelecido,

o sujeito coletivo pode dar início a um movimento social que interprete os desejos e as expectativas das pessoas envolvidas, mantendo viva a própria memória e incluindo novos membros em sua área de influência.

Um dirigente que busque administrar mudanças que contem com a adesão real e duradoura das pessoas envolvidas, provavelmente terá mais êxito se atentar para a dimensão aqui considerada: a dimensão cultural constitutiva do ser humano. [...]

O trabalho na educação escolar possui uma natureza tal que, sem a adesão consciente e verdadeira dos envolvidos, resulta em aparência de mudança. Mudanças que contribuem para a melhoria da educação, portanto para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade, exigem a reumanização das ações. Exigem que cada trabalhador seja sujeito responsável e participativo, podendo opinar no âmbito de sua responsabilidade (SILVA, 2000, p. 46).

Voltando à observação da realidade escolar, percebe-se que o sujeito coletivo está constituído e trabalha para o bem-estar e para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes por meio da aprendizagem dos mesmos. Ou seja, a unidade construída entre os sujeitos envolvidos estabelece um significado que faz com que as pessoas se mobilizem em torno de um mesmo objetivo.

Para este desenvolvimento, o grupo identificou a necessidade de reforçar o estabelecimento de parceria com as famílias, o que vem sendo trabalhado incansavelmente pela equipe escolar. Com isso, se depararam com uma nova problemática: como conseguir melhorar o apoio e a participação das famílias no contexto escolar e no desenvolvimento da concepção da Rede SESI-SP? Para isso, a Coordenadora Pedagógica relata as estratégias realizadas pela equipe escolar como um todo:

Uma das estratégias é a gente manter um contato, uma parceria com a família. Por exemplo, no início do ano, fazemos a chamada dos pais para reuniões individuais, com a presença do aluno que tenha sido aprovado por Conselho de Classe. Então, ao invés de fazer esse atendimento ao final do ano letivo, que vem férias, a gente chama essa família no início do ano juntamente com o aluno e coloca para essa família os pontos que o filho/aluno precisa se dedicar, seja a questão comportamental, seja uma questão pedagógica que demonstre uma dificuldade de aprendizagem que precise de algum acompanhamento maior da família... Então, a gente faz esse trabalho há dois anos e tem dado muito certo. Com isso, o aluno já começa o ano com a visão de que ele tem algo ali para se investir e para que ele faça um bom trabalho no ano em que se encontra.

Para isso, foram estabelecidas ações para ampliação da parceria entre família e escola no acompanhamento escolar dos alunos, monitoramento constante do processo de avaliação interna, inclusão da família na construção do Plano de Gestão da Unidade Escolar, organização de rotina de estudos e realização de pesquisa de satisfação semestral para identificar as reais necessidades da comunidade escolar. A esse respeito, a Diretora Escolar destaca:

Mas é um trabalho de chamada dos pais para participar da vida escolar dos alunos, porque, em um primeiro momento, a Coordenadora, juntamente com os Professores, faz essa chamada aos pais, como um primeiro alerta do ano: “Seu filho foi aprovado por Conselho, passou com tais e tais ressalvas...”, pois, embora o pais saibam, a gente retoma com eles, relembra porque é um momento que pede uma tomada de decisão em casa, com uma rotina de estudo, com um maior acompanhamento... Então, essa é a primeira chamada. Daí, antes do fechamento da etapa letiva, a gente faz um rastreamento de quais alunos vão fechar com notas abaixo da média, ou aqueles que estão nos “45 do segundo tempo”... então a gente faz uma nova chamada da família. Então, assim, o ano inteiro esses pais são chamados, trazendo a família para participar também desse Plano de Gestão, sendo corresponsável do processo, pois esse trabalho educacional não é só da escola. É um trabalho também da família em parceria com a escola.

Importante destacar que o acompanhamento familiar é estabelecido por todos os professores em conjunto, e não apenas com aqueles relativos aos componentes curriculares que estão apresentando dificuldade de aprendizagem. Isso pode ser evidenciado pela fala do Professor Valdir:

Então, dificilmente o professor faz um atendimento individualizado com os pais. Geralmente, o atendimento é coletivo. Os professores vêm, lógico que a coordenação permite que os professores possam fazer isso aí. Nós nos reunimos e conversamos com o pai sobre o problema ou sobre outro evento que estiver acontecendo. Sempre de forma coletiva.

E essa coesão dá mais segurança ao trabalho realizado, como nos diz o próprio Professor Valdir:

Não tem aquilo de: “Ah, o professor não gosta de mim...”... não é o professor, é o grupo. Ele vê que todos estão falando a mesma língua... não é um professor que pega no meu pé... se está alguma coisa errada, está errada com todo mundo...

Por fim, são estabelecidos projetos e parcerias para desenvolvimento de atividades que enriqueçam a aprendizagem do aluno e agreguem valor aos trabalhos realizados pelos professores no cotidiano escolar. A Diretora Escolar lista quais são os Projetos:

São dois projetos: um relacionado à importância da leitura e o outro é relacionado à valorização de conceitos de valores humanos. Conceitos de solidariedade, de pensar no próximo, de respeito a si mesmo e ao próximo...

A Coordenadora Pedagógica explica inicialmente o Projeto de Leitura:

O primeiro, com relação à leitura, a gente tem feito um trabalho, inicialmente no 1º Ano, nós montamos um caderno de leitura, onde os alunos levavam um texto... esse caderno é passado pela sala uma vez por semana... então é um trabalho a longo prazo... então o aluno leva um livro pra casa e esse caderninho. E nesse caderno, tem toda a explicação de como funciona esse projeto... então o pai vai fazer a leitura com o filho, num momento que estejam a vontade, em silêncio... um momento que ele escolher... E, após essa leitura, o aluno, com a ajuda do pai, vai registrar nesse caderno... pode ser com uma única frase, fica a critério dos responsáveis... o que trouxe essa leitura para eles, o que propiciou esse momento. Então, esse primeiro momento no 1º Ano serve para gente poder fazer a relação da leitura pelo prazer.

Dando continuidade ao Projeto de Leitura, a equipe escolar possui um direcionamento específico com a turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, a qual encontra-se em processo de alfabetização, tal como esclarece a Coordenadora Pedagógica:

Depois disso a gente tem, dentro do 1º Ano ainda, um outro trabalho que, a partir do momento em que eles começam a alfabetização, eles levam os livrinhos de história escolhidos por eles, junto com um fantoche... então, o pai vai fazer a leitura, depois a criança vai tentar recontar com aquele fantoche e isso se repete na sala de aula para os colegas. A mesma coisa acontece do que no primeiro projeto: o aluno, em sala de aula, compartilha o que ele mais gostou ao ler aquela história e apresenta o registro que ele fez junto com os pais e que retrata a opinião dele acerca daquele trabalho. Então isso desperta muito o interesse dos alunos.

No 2º, 3º... até o 5º ano, a gente já tem a Biblioteca Circulante.

A partir do 2ª ano, a escola instituiu a Biblioteca Circulante, que foi uma contribuição de um pai voluntário da Unidade Escolar que construiu uma estante com rodas para que os alunos da manhã, voluntariamente, possam realizar os empréstimos aos alunos da tarde e, com isso, manter vivo o incentivo à leitura, apesar da Unidade Escolar não possuir uma Biblioteca Escolar. A este respeito, a Coordenadora Pedagógica explica que:

Pelo fato da gente não ter o espaço físico, a gente contou com a ajuda de um pai de aluno... nós fizemos um carrinho... é uma estante, só que ela tem rodinhas... então ela circula pelo pátio em determinados dias da semana... a gente tem alguns alunos da manhã que participam como voluntários... eles vão no período da tarde e fazem o trabalho de empréstimo e entrega dos livros. Então, tem a data marcada para os alunos devolverem de volta e isso também tem trazido bons resultados.

A Coordenadora Pedagógica relata ainda como acontece o trabalho no período da manhã também, quando estão presentes na Unidade Escolar os alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental:

Com o período da manhã, de 6º ao 9º, a gente também tem um projeto de leitura onde, em alguns dias da semana também, a gente coloca os tapetes de EVA no pátio durante o recreio... uns cinco minutos antes, a professora de Língua Portuguesa, como responsável, com a sala que ela está, organiza esse espaço e deixa ali os livros que nós temos à vontade, para que os alunos façam a leitura. Ela faz isso cinco minutos antes do recreio para que isso não se restrinja ao período do intervalo e também, ela consegue fazer o rodízio com todas as salas e isso tem despertado tanto interesse [...].

A respeito ainda do incentivo à leitura, a Professora Ana destaca que:

A leitura é fundamental pra tudo: vocabulário, criatividade... ficar sem ler não pode. Jamais. Veja a questão da leitura e da falta de uma biblioteca: uma aluna da tarde fez uma biblioteca itinerante, então, eu, por ser da área, levo os meus livros, porque a gente tem uma salinha, um cantinho lá... pego os livros, procuro escolher o que agrada os alunos, eles escolhem...

Com a fala da Professora Ana é possível identificar que, com este Projeto de Leitura, a equipe entende que estimula a ampliação do repertório dos alunos, estimula a criatividade, estabelece a rotina e o hábito de leitura e desenvolve aspectos cognitivos importantes para o desenvolvimento das diferentes aprendizagens realizadas em sala de aula.

Dando continuidade à apresentação dos Projetos da Unidade Escolar, a Coordenadora Pedagógica apresenta o Projeto “Valores em Ação”:

E o outro projeto seria dos valores, nós, até o ano passado, desenvolvemos o Projeto "Valores em Ação". Nós iniciamos desde o começo do ano letivo, chamando e colocando para os alunos o projeto e chamando, no dia do Hino e do Culto à Pessoa Humana, pessoas da comunidade para falar sobre alguma coisa. Então, nós trouxemos ex-alunos, alunos da EJA que hoje estão em faculdade, pessoas da comunidade que fazem um trabalho que têm um retorno para a própria comunidade...

Com esta ação, a equipe escolar entende a importância da socialização de bons exemplos e da necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância da educação como um todo. Sobre este aspecto, continua dizendo:

Além disso, nós fomos trabalhando em sala de aula, do 1º ao 9º Ano, cada professor desenvolvia, seja através de um texto... por exemplo, o 5º ano fez um RAP tratando o tema Valores, dividido em grupos, sendo que cada grupo depois apresentou para toda as outras turmas... Cada sala teve um trabalho diferenciado acerca dos valores. Então, os valores, inicialmente, começavam dentro da escola, cuidando da escola, não deixando resto de lanche no chão, papel... e, ao final do ano, nós finalizamos o projeto após uma gincana, arrecadando materiais de higiene pessoal e entregamos a algumas instituições. A gente quer dar continuidade neste ano também.

Fundamentando a prática da equipe escolar em trabalhar a questão dos valores, Ambrosetti (1996, p. 17, grifo da autora) destaca que:

A escola deveria ser o local por excelência para o desenvolvimento de indivíduos capazes de estabelecer uma relação consciente com os valores e o conhecimento desenvolvidos pelo conjunto da sociedade. No universo escolar, as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno de um projeto educativo são fundamentais para que a rotina e os preconceitos, que fazem parte do cotidiano escolar, não venham a se absolutizar a ponto de parecerem “naturais” às pessoas que integram essa comunidade [...].

A partir das observações realizadas, pode-se concluir que a equipe escolar, como um todo, vai superando seus desafios e buscando soluções criativas para o desenvolvimento pleno dos alunos. Em nenhum momento deste processo investigativo foi possível identificar algum projeto interrompido ou “engavetado” por

falta de estrutura. Ao contrário, todos são adaptados à realidade deles e aproveitados ao máximo em suas potencialidades.

4.3.1.1 O Desenvolvimento Profissional dos Professores como aliado à Ênfase no Processo de Ensino-Aprendizagem

Para que esta realização alcance a plenitude, a equipe como um todo entende e percebe a necessidade de formação e autoformação constantes. Em relação à primeira necessidade – a formação em serviço – ao longo do ano letivo, a partir de todo o panorama estabelecido no Plano de Gestão Escolar e das necessidades formativas na Unidade Escolar, em horário letivo, a Coordenadora Pedagógica assume como meta realizar o acompanhamento de cem por cento da equipe docente, com ações estabelecidas em um Projeto Formativo.

Além disso, a equipe escolar (como todas as outras Unidades Escolares da Rede SESI-SP) conta atualmente com o apoio de uma equipe multidisciplinar¹⁴ que visita a Unidade Escolar periodicamente contribuindo para o desenvolvimento do Projeto Formativo da mesma realizando estratégias formativas mais técnicas, por área de conhecimento.

Essa presença na escola pode ser ilustrada pelo trecho a seguir do Diário de Campo:

No momento em que estava retornando da quadra, me deparei com a presença da Especialista de Saúde da Supervisão Estratégica de Atendimento. A mesma havia acabado de chegar e estava aguardando a Coordenadora Pedagógica para iniciar os atendimentos do dia. Neste momento, uma professora veio recebê-la demonstrando grande satisfação em vê-la, demonstrando estar ansiosa e feliz com sua presença na Unidade Escolar para darem continuidade às tratativas do encontro anterior.

Importante destacar que a instituição como um todo prioriza e valoriza de forma significativa a formação de todos os seus funcionários, independentemente dos cargos ou funções que ocupam. A partir da observação realizada, pode-se

¹⁴ No período de realização desta observação na Unidade Escolar, a equipe da SEA (Supervisão Estratégica de Atendimento) era composta por um Supervisor Técnico Educacional, um Auditor Escolar, um Especialista de Saúde, um Analista Técnico Pedagógico de cada área do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), um Analista Técnico Educacional de 1º ao 5º Ano e um Analista Técnico de Ciência e Tecnologia.

afirmar que o processo de crescimento profissional da equipe está intimamente ligado a esta cultura formativa presente na Unidade Escolar através de mecanismos institucionais.

Em relação à segunda necessidade – a autoformação – há um movimento interessante da equipe para construção de um programa pessoal de formação e utilizam para isso, os momentos formativos ofertados pela Rede Escolar SESI-SP fora do horário de trabalho para grupos específicos, por adesão, o qual depende do interesse e iniciativa por parte dos professores para sua realização.

De acordo com os entrevistados, nestes momentos formativos extraescolares, a equipe escolar em questão apresenta um envolvimento dos professores para que todos possam se inscrever nas oportunidades propostas, o que pode ser evidenciado através do relato da Professora Silvia:

E todo curso que a instituição nos oferece, nós fazemos. Inclusive, desde que eu assumi o cargo de auxiliar docente, eu fiz questão de fazer as inscrições das minhas amigas, porque tem a quantidade de vagas, então eu pegava o número de identificação funcional de todo mundo e fazia, para não perder a oportunidade para todos estarem inseridos... todo mundo junto... falando a mesma língua.

A respeito da contribuição que a escola dá ao seu desenvolvimento profissional, o Professor Wilson relata que:

Antes eu era estagiário na escola da cidade vizinha e, quando me formei, a minha primeira escola, de coração, de corpo e alma é aqui porque foi aqui que eu iniciei o meu trabalho docente. Totalmente. Tanto da parte dos meus colegas que me ajudam fazendo as parcerias, nos trabalhos... eles me orientam muito... e da minha coordenação pedagógica, da minha diretora... aliás, todo mundo está sempre me ajudando. Isso contribui para que o mais novo possa ir para frente também...

Isso demonstra uma constante preocupação com a autoformação e com o desenvolvimento profissional dos professores por parte também da equipe escolar. Porém, apesar desse grande interesse em participar das ações institucionais, pouco foi possível perceber neste processo investigativo de ações totalmente independentes de autoformação na composição do desenvolvimento pessoal de cada um, fora daquilo que a instituição lhes oferece.

4.3.2 Clima Organizacional

A respeito do Clima Organizacional, Ribeiro (2001, p. 227, grifos da autora) diz que:

Temos que concordar com a literatura, quando pontua a veiculação entre sucesso e “clima” da escola. Em relação a este aspecto, cabe destacar que o “clima” vai além daquele que é perceptível por meio de um espaço físico propício. Ter um ambiente bem cuidado, arejado, limpo, bonito é, sem dúvida, importante; porém, tudo isso é insuficiente se, ao lado destas características, não houver um ambiente em que as relações humanas se pautem no respeito pessoal e profissional, na valorização do trabalho, no diálogo, no compromisso profissional e na crença na capacidade de alcance do sucesso. Sentir-se bem no ambiente de trabalho parece ser um fator responsável pelo desenvolvimento de um bom trabalho pelo professor e demais componentes da equipe escolar. E este sentimento parece ser fruto de uma história pessoal e profissional construída num clima de respeito e reconhecimento, que se desenvolve dentro do local de trabalho (RIBEIRO, 2001, p. 227, grifos da autora).

Para que o alcance dos objetivos traçados a respeito da aprendizagem dos alunos pudesse ser efetivado, a equipe escolar, de alguma forma, estabeleceu um sistema de relacionamento que extrapola qualquer dificuldade encontrada. Todos os entrevistados colocam, de forma unânime, que o que mais gostam na escola é do relacionamento interpessoal, que faz com que todos se sintam bem e possam trabalhar “felizes”, como nos relata, por exemplo, a Professora Laura:

O que eu mais gosto nesta escola é do clima, do ambiente. É você se sentir bem. É você ir trabalhar feliz. Você tem aquele tanto de plano para fazer, aquele tanto de atividade para corrigir, tal e tal... mas é gostoso você chegar na escola, encontrar com os colegas, as crianças, aquele amorzinho que chega, que abraça e que beija...

O Professor Carlos destaca ainda que o relacionamento interpessoal da unidade em questão é “excelente”. Percebe grupos por afinidade, mas todos têm um bom relacionamento interpessoal, inclusive com funcionários em geral, o que contribui para que o clima organizacional se estabeleça de forma positiva e da melhor maneira possível.

Que tem os grupos de afinidade, isso tem, mas, no geral... Como eu sou do período da noite, tenho uma colega só de turno, os demais colegas trabalham em períodos contrários, mas, quando a gente se

encontra, sempre tivemos um bom relacionamento com todo mundo e eu vejo que todo mundo se relaciona bem entre si (PROFESSOR CARLOS)

Sarmiento (1994) apresenta o conceito de clima organizacional entrelaçado ao conceito de cultura organizacional e destaca que o clima vai ser estabelecido a partir da percepção dos envolvidos a respeito deste processo. Nas entrevistas e observações realizadas na Unidade Escolar em questão, foi possível identificar esta percepção dos atores envolvidos no contexto escolar de forma evidente.

Tal condição pode ser exemplificada pela fala da Professora Laura:

A gente procura sempre realizar ações conjuntas e projetos ao longo de todo o ano.

Brunet (1995) contribui para esta análise sobre o clima organizacional dizendo que o clima de uma organização se constrói a partir de uma série de características relativamente permanentes que a diferenciam de outras organizações. O autor destaca que cada escola possui uma personalidade própria, um clima específico e que tais características são resultado dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da equipe de liderança.

Este autor destaca ainda que os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima e que este funciona como um “campo de força” destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina tais comportamentos organizacionais. Destaca também que existem três grandes variáveis determinantes do clima organizacional: “a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais” (BRUNET, 1995, p. 127).

A estrutura compreende a dimensão da organização, as medidas de controle, os níveis hierárquicos, a dimensão dos departamentos, o grau de centralização, etc (BRUNET, 1995). Como já dito anteriormente, a estrutura da Unidade Escolar em questão é uma estrutura pequena, com departamentos que possuem de um a dois funcionários cada, com uma equipe de 15 professores divididos em três sub-equipes (Fundamental I, com cinco professoras, Fundamental II, com oito professores e EJA, com dois professores). Neste sentido, as medidas de controle de gestão possivelmente são melhor estabelecidas e acompanhadas com mais proximidade que nas Unidades maiores e com estruturas mais complexas.

O processo representa a presença de liderança, a comunicação, a resolução de conflitos, a coordenação das atividades, o projeto educativo, entre outros (BRUNET, 1995). Como destacado anteriormente, a presença de liderança existe na escola representada pelas figuras da Diretora Escolar e da Coordenadora Pedagógica. O projeto educativo é amplamente discutido com a equipe e os conflitos são resolvidos à medida que acontecem no cotidiano escolar.

As variáveis comportamentais correspondem às atitudes individuais, aos traços de personalidade e as capacidades presentes, o estabelecimento de normas e a definição de papéis na equipe (BRUNET, 1995). O que se percebe na Unidade Escolar analisada é que todos os agentes envolvidos estabeleceram um movimento natural para que o relacionamento ocorra da melhor maneira possível e isso vem dando certo em suas práticas, não só escolares, mas trabalhistas também.

Os papéis estão definidos e evidenciam nas observações realizadas a busca pelo combate às lideranças negativas, caso surjam no contexto escolar. Isso pode ser complementado pela fala da Diretora Escolar:

Muitas vezes a gente fica “com um olho no peixe e outro no gato”. Então, eu acho que o ambiente educacional, o ambiente organizacional, a gestão, o bem comum, o objetivo comum, para que estamos aqui... eu acho que essa postura que nossa escola adota seria possível em qualquer escola grande.

Todas estas variáveis que compõem o clima organizacional causam efeitos, demonstrados em resultados individuais, em grupo e organizacionais (BRUNET, 1995).

Como resultados individuais, pode-se citar a satisfação pessoal, o rendimento e a qualidade de vida; como resultados de grupo, a coesão, a moral e o resultado coletivo; e como resultados organizacionais, o rendimento escolar, a eficácia, a adaptação e a evolução (BRUNET, 1995). Todos estes efeitos foram identificados no processo investigativo realizado a partir do clima organizacional estabelecido e das evidências apresentadas durante as entrevistas e observações realizadas, como transcrito ao longo deste texto, tal como pode ser identificado pela fala do Professor Wilson:

Eu gosto muito da união. Como o mais novo, posso falar que é muito acolhedor, tanto dos meus amigos que posso dizer, porque eu me

tornei amigo deles muito fácil, de todos os funcionários envolvidos, porque ali somos todos iguais. Todos com o mesmo carinho, com a mesma atenção, entendeu? Nos momentos de descontração, a gente conversa tudo igual; para resolver algum problema, sentamos todos juntos e falamos sério... “está acontecendo isso, isso, ou aquilo...” “a gente precisa ver os pontos negativos e positivos pra poder levar esse aluno pra frente” e tudo... nossa a união é muito boa... a energia boa... uma equipe muito boa... (PROFESSOR WILSON)

Alguns professores da Unidade Escolar em questão destacam que este clima organizacional favorável é reflexo da união entre todos os profissionais da equipe em prol de um bem comum, de não se perceber sozinho neste contexto. Isso pode ser evidenciado pela fala do Professor Valdir:

Se está alguma coisa errada, está errada com todo mundo...

Este contexto de união possibilita uma análise e reflexão a respeito do isolamento dos professores, aspecto este debatido por Sarmiento (1994). O autor destaca que há, na maioria das escolas, uma cultura do individualismo e que isso se reflete na prática docente isolada em sala de aula. “Tal isolamento dificulta a criação de uma cultura ocupacional sustentada na partilha de pontos de vista, na elaboração de reflexões colectivas e na conjugação de esforços” (SARMENTO, 1994, p. 78).

Na Unidade Escolar analisada, percebe-se o movimento inverso ao contexto apresentado por Sarmiento (1994) e isso faz com que o clima organizacional seja melhor estabelecido. O que ocorre, ao contrário, é um sentimento de pertença o qual, de acordo com o próprio Sarmiento (1994, p. 79) alivia tensões, facilita amizades e empatias mútuas, funcionando como “contrapeso da solidão profissional decorrente do isolamento”. Há um espaço de convivialidade (SARMENTO, 1994, p. 79) que combate a cultura do individualismo e gera melhores relações interpessoais na escola.

Além disso, o Professor Wilson destaca a questão do acolhimento encontrado quando os novos professores chegam para trabalhar nesta Unidade Escolar. Quanto a este aspecto, o Professor Carlos chega a relacionar o ambiente relacional com o ambiente físico da escola:

Você chega na escola, ela é enfeitada... tem um ambiente claro... não é um ambiente escuro... e sim, muito acolhedor.

O trabalho em equipe é outro fator apontado pelos professores que também favorece o estabelecimento positivo do clima organizacional. A Professora Silvia relata:

Nós trabalhamos muito em equipe. A escola é pequena, então nós temos a possibilidade de estarmos em contato sempre

Outro aspecto que contribui na visão dos entrevistados é a questão da valorização do professor na Unidade Escolar. A esse respeito, a Diretora percebe que a maioria de seus professores se sente valorizada.

Pesquisadora: *E você acha que, com todas essas ações, os professores se sentem valorizados? Eles sentem que todos esses projetos, atividades e atitudes contribuem para o trabalho deles? Ou eles ainda têm aquela sensação de que estão nadando contra a maré, sozinhos, no meio do oceano?*

Diretora Escolar: *Olha, a grande maioria se sente valorizada, se sente parte da equipe, está no objetivo comum como a gente. A grande maioria, a gente vê uma motivação, essa paixão. Todo educador tem que ter uma paixão pelo que ele faz. Isso eu acho imprescindível: tem que ter paixão por aquilo que você faz. Isso até Freud fala...*

Como dito anteriormente, procura minimizar os impactos das lideranças negativas trabalhando com os estímulos positivos das mesmas, o que ela chama de “contaminação positiva”, deixando claro em suas entrevistas que, sem os professores, a escola não é nada, o que pode ser evidenciado pela fala da Coordenadora Pedagógica:

Então... São coisas assim que a gente lembra eles como são importantes e a Diretora sempre deixa claro nas reuniões que, quando tem que “puxar a orelha”, puxa. A Diretora fala, mas ela também consegue passar muito para eles assim: “Gente, sem vocês, a gente não é nada”.

A Coordenadora Pedagógica acredita muito na valorização do Professor e a prioriza em sua prática. Cuida dos detalhes, dos “mimos” (bilhetinhos, mensagens, marcadores de texto, etc...). Enaltece constantemente o progresso realizado,

inclusive perante as famílias. Define o clima organizacional pelo bem-estar alcançado a partir da valorização do professor e da confiança em sua prática.

Os professores percebem esta valorização e este reconhecimento, não só da equipe gestora e escolar como um todo, mas também das famílias envolvidas neste contexto. Isso pode ser identificado na fala da Professora Laura:

[...] este reconhecimento é importante e faz com que cada um goste ainda mais da profissão escolhida.

A Professora Ana sente que a valorização é estabelecida na escuta da equipe de liderança e destaca que, ao ser ouvida, se sente valorizada. Com isso, a comunicação ganha uma via de mão dupla: mais do que falar é ouvir o professor e eles se sentem amparados neste sentido também.

Pesquisadora: *E quando vocês falam dessa questão de chamar os pais, deles quererem falar com os professores, você sente que toda a equipe escolar comprometida nisso?*

Professora Ana: *É uma forte característica de nossa escola.*

Pesquisadora: *A equipe de liderança dá espaço para isso?*

Professora Ana: *Bastante, nos apoia, concorda com nossas ideias... isso é bem bacana.*

Pesquisadora: *Elas ouvem aquilo que vocês precisam?*

Professora Ana: *Bastante. Procuram nos ajudar.*

Professor Valdir amplia este debate destacando que, mais do que ser ouvido, sente-se valorizado por ter espaço de atuação.

Eu acredito na união dos funcionários... No comprometimento da equipe... Não tem aquilo de: "Ah, o professor não gosta de mim..."... não é o professor, é o grupo. Ele vê que todos estão falando a mesma língua... não é um professor que pega no meu pé... se está alguma coisa errada, está errada com todo mundo...

Professor Carlos destaca que sente a valorização na confiança que recebe da Coordenação sobre seu trabalho:

Pesquisadora: *E o seu relacionamento com a Coordenação Pedagógica?*

Professor Carlos: *É muito bom também. De extrema confiança em meu trabalho. Ela confia bastante em meu trabalho e eu consegui demonstrar isso através das atividades, do Plano Docente, dos documentos necessários que precisam ser sempre entregues.*

Pesquisadora: *Ela trata sempre com muito respeito?*

Professor Carlos: *Sim*

Fala ainda da abertura que a Diretora dá para o tratamento das questões ligadas ao cotidiano escolar. Isso pode ser evidenciado através do recorte a seguir:

Pesquisadora: *E a direção?*

Professor Carlos: *A direção também. A diretora é super aberta às questões..*

Pesquisadora: *Ela ouve sugestões? Acata?*

Professor Carlos: *Sim... sim...*

A esse respeito, a Coordenadora Pedagógica também ressalta:

Uma outra coisa também... o elogio da equipe como um todo frente aos pais. Isso é uma coisa também que eles se sentem muito felizes e valorizados. Reconhecidos. Lógico, nem tudo são flores, então, nos momentos que precisa, a gente chama sim, mas a gente chama em particular. A gente jamais tem uma reação, mesmo que tenha um problema a ser solucionado com a relação a um aluno ou um pai... a gente jamais desmerece aquele professor perante ao pai. Então, isso faz fortificar essa relação que eles têm com a gente. A confiança e a vontade de permanecer na equipe.

A Professora Raquel define o clima organizacional da escola pela tranquilidade e segurança alcançadas com a comunicação bem estabelecida por todos:

Ah, parece que somos uma grande família... Todo mundo se sente bem quando chega na escola. E isso se reflete nas crianças também. Elas também se sentem bem na escola, porque todos estão bem...

A Professora Silvia destaca que o mesmo é representado pelo bom relacionamento de todos:

Sabe o que é bonito? É assim: se cada colega está fazendo algo diferente, ele não se esconde, ele não se isola, ele não tem medo de

mostrar aquilo que ele está fazendo, ou se vai dar certo, se vai dar errado... ele compartilha com os outros... Então, vamos supor, se a professora X vai fazer alguma coisa com a turma dela, mesmo que a faixa etária dos alunos dela não condiz com os meus, a gente procura adaptar para que todos possam trabalhar juntos (PROFESSORA SILVIA).

Isso pode ser identificado também na fala da Professora Laura:

Eu percebo um empenho e um amor à escola. Eu amo esta escola. Eu já fui para outra escola, de uma cidade vizinha, como PEB I, uma escola maior e tal... É um outro perfil. Aqui, a escola é muito aconchegante, as pessoas são amigas. Um professor ajuda o outro... eu cheguei, elas me deram material... Então eu acho que tem muito o fator aconchego, de querer bem ao outro. Então eu acho que isso é que é importante. É o capital humano. Quando a gente encontra com os alunos do Ensino Médio que foram para a outra escola, eles dizem, “que saudade da escola”, “que saudade do professor”, “que saudade daquilo...” sempre, sempre, sempre.

A comunicação é algo controverso na Unidade Escolar investigada. Isso foi identificado através das observações in loco realizadas ao longo deste período. Ao mesmo tempo que se trata de uma escola pequena, como menores possibilidades de “ruídos” na comunicação interna, alguns professores especialistas possuem cargas horárias muito pequenas e estão na Unidade Escolar em apenas alguns dias da semana, o que poderia dificultar o processo comunicativo como um todo.

Este problema foi identificado a partir da observação registrada em Diário de Campo:

No momento do café, uma professora perguntou para outra sobre o Professor de Arte, que só viria à Unidade Escolar dois dias depois, em função de sua carga horária reduzida. Com isso, as duas combinaram conversar com ele quando estivesse na Unidade Escolar para que pudesse trocar ideias sobre um trabalho que gostariam de fazer com os alunos.

Tal situação ilustra a dificuldade no desenvolvimento das propostas, ideias ou ações coletivas, as quais dependem de tempo para se realizar. Isso poderia ser motivo para desistência por parte dos envolvidos ou até mesmo a opção por práticas isoladas. Porém, o que se percebe é que a equipe como um todo une esforços neste sentido também para que ninguém fique à beira do caminho. Isso pode ser identificado pela fala da Professora Raquel:

É assim: nós não temos um horário, pois somos parciais... então, todo tempinho que a gente tem, uma está conversando com a outra... tem isso, o que você pode me ajudar... (PROFESSORA RAQUEL).

A respeito disso, a Coordenadora Pedagógica também se posiciona:

A gente consegue se comunicar nos poucos momentos que a gente tem. Então, uma sabe que aluno está com outro professor e vice-versa e isso acarreta um avanço para a gente no sentido de que, quando a gente está próximo do fechamento de notas, já sabe: "Olha, esse aluno não está bem em Matemática; olha, também está com problema em Língua Portuguesa e Geografia, então... o que nós podemos fazer...", então esses professores trabalham em conjunto pra tentar sanar o máximo possível esse aluno, pelo menos em uma disciplina que ele consiga recuperar, dois professores continuam esse trabalho.

Esta fala da Coordenadora Pedagógica também pode ser utilizada para se evidenciar a preocupação com a aprendizagem dos alunos e na ação coletiva de intervenção para com os mesmos. Para isso, a união também é utilizada

Neste contexto, o clima organizacional se fortalece. Nos acompanhamentos realizados durante a observação in loco, foi possível perceber que estas características relatadas: união, valorização, escuta, espaço para atuação e confiança estão presentes no dia-a-dia da escola e acabam sendo transmitidos aos alunos e familiares.

A esse respeito, a Professora Ana destaca que não gosta apenas da escola, mas de trabalhar na Rede Escolar SESI-SP como um todo:

A gente costuma dizer que depois que você é um profissional dessa Rede, você tem capacidade de trabalhar em qualquer outra rede... E tem que ser assim. Tem que ser assim, tanto pensando no aluno, no crescimento do aluno quanto no próprio profissional... ele tem que se sentir bem onde ele está. Um ambiente de briga, de discórdia, é ruim... ele alastra e contamina muita gente... então, vamos para o lado positivo, para o lado bom. Vamos viver bem para sair um resultado bom. Não é tudo um mar de rosas não... às vezes, falando assim, pode pensar, não é?!?... mas, olha, 90% é sim.

Para real e claro entendimento do clima organizacional da escola, o relato do Professor Carlos é muito representativo:

Ah, é uma escola que, quando eu sair, vou sentir saudade... esta é uma escola difícil de querer sair... é muito gostoso estar aqui.

Importante destacar que este não foi uma exceção entre os relatos apresentados nas entrevistas realizadas. Com todo este quadro relacional apresentado, pode parecer que esta é uma realidade camuflada e que, na prática, isso pode não ser evidenciado. Ao longo desse processo de investigação, foram planejados diferentes e aleatórios momentos de visita, algumas agendadas, algumas inesperadas, justamente para tentar identificar se algo poderia contribuir a mais neste processo de análise.

O que de fato encontrou-se foi um clima harmonioso, tranquilo e solidário. Isso foi possível observar inclusive nos pequenos detalhes do dia-a-dia, conforme a passagem abaixo registrada no Diário de Campo:

Em visita às turmas, a Coordenadora Pedagógica chamou uma aluna à porta da sala de aula do 9º Ano para chamar-lhe a atenção quanto ao uso do uniforme. Ao passo que esta pesquisadora acreditava que ela chamaria a atenção, cobrando o uso de algum aspecto do uniforme, a mesma se disse preocupada com a aluna, pois o dia estava muito quente e ela estava com uma roupa muito quente para o dia em questão, correndo o risco de passar mal. A aluna agradeceu, deu um abraço na Coordenadora Pedagógica e se prontificou a providenciar a troca.

Percebe-se, com esta atitude da Coordenadora Pedagógica, uma preocupação com o bem-estar de todos e um atendimento que vai além da simples relação aluno x escola.

Outro exemplo que pode evidenciar tal clima organizacional foi a realização do Encontro de Ex-Alunos da Unidade Escolar, realizado pela primeira vez ao final do ano letivo de 2014, o que superou de forma significativa a expectativa de público presente na Unidade Escolar, conforme relato da Diretora Escolar:

O evento dos Ex-Alunos foi um sucesso! Não tinha lugar para caber tanta gente. Foi o evento que eu mais tive público. Eu tive mais de mil participantes no evento... naquele espaço... naquele pátio que você conhece... Nossa Diretora Regional ficou assustada de ver tanta gente. Ninguém esperava tanto público... [...] Pessoas do entorno vieram perguntar o que estava acontecendo na escola... o pessoal da padaria... então, assim, foi espetacular! E isso, eu falo, me arrepiá, porque é uma paixão para mim... e eu falei para todo mundo também. Eu enfatizei, elogiei isso para todo mundo, muitas vezes.

Em sua entrevista, em outro momento, a Professora Silvia também fala um pouco sobre o referido encontro:

Inclusive agora que teve aquele encontro dos ex-alunos... Nossa! Nossa escola teve um número imenso de ex-alunos... a gente encontra com um, encontra com outro, tá certo que eles lembram da gente muito mais do que a gente lembra deles, mas é uma coisa muito gratificante (PROFESSORA SILVIA)

Esta grande participação da comunidade nas atividades escolares demonstra a credibilidade que a escola tem perante ela. Com este contexto posto nas entrevistas e validado nos momentos de observação, este processo de investigação passou a questionar à equipe se julgava que este clima organizacional era melhor estabelecido pela escola ser pequena. A esse respeito, a Diretora Escolar alega:

O fato do comprometimento educacional dos professores, dessa paixão que a gente tem pelo que a gente faz, independe do tamanho da escola. Se você olhar por uma outra ótica, a escola maior tem mais estrutura e mais recursos humanos de como driblar essa situação do atendimento ao pai e do atendimento em sala de aula. Muitas vezes a gente fica “com um olho no peixe e outro no gato”. Então, eu acho que o ambiente educacional, o ambiente organizacional, a gestão, o bem comum, o objetivo comum, para que estamos aqui... eu acho que essa postura que nossa escola adota seria possível em qualquer escola grande. Claro que tudo é um começo, tudo é uma adaptação, que horário é melhor, que dia da semana é melhor para fazer isso... então, passando o período de adaptação, eu acho que todas as escolas são capazes, independente do tamanho.

A Coordenadora Pedagógica também se posiciona:

Eu penso que é e não é. Porque eu posso dizer isso: é simplesmente pelo fato de você ter uma logística proporcionada pelo próprio porte da escola, que facilita a locomoção, se torna mais fácil. Ao mesmo tempo, uma escola maior tem outras possibilidades de encontro, como as DPC's¹⁵, que nossa escola não tem..., sendo que estes momentos semanais com o professor são importantes para que a gente possa discutir essas discussões, o que nós não temos. Por isso, eu acho que essa questão da escola ser pequena influencia, mas não é determinante. E a gente também adota alguns critérios para driblar a questão da estrutura da escola ser pequena.

Durante a entrevista com o Professor Valdir, foi possível constatar este aspecto:

¹⁵ Na Rede SESI-SP, possuem direito de participar das Discussões Pedagógicas Coletivas somente professores com jornada integral, de 40h ou profissionais que atuem na Base Diversificada, com alunos das Unidades Escolares que oferecem a Educação Integral em Tempo Integral, o que não é o caso da Unidade Escolar em questão.

Professor Valdir: *Isso é uma marca de nossa escola que é falada... que nós somos bons porque somos pequenos...*

Pesquisadora: *E você acha que isso é verdadeiro?*

Professor Valdir: *Não. Nós queríamos encarar o desafio de ter uma escola grande. Nós trabalhamos no Estado com mil alunos... Do mesmo jeito. Melhoraríamos, aumentaríamos... mas sempre melhorando a estrutura.*

A Professora Sílvia oferece também sua opinião a respeito deste assunto:

Nós estamos acostumados a trabalhar em escola pequena. Eu estou no SESI há 26 anos, trabalhei nas duas escolas SESI da cidade. São duas escolas pequenas, então eu sempre estive nessa realidade e o que eu percebo é que as pessoas têm mais tempo pra poder se comunicar, pra estar direcionando a situação, mediando...

Com todos os relatos obtidos nas entrevistas, de forma geral, foi possível perceber que se trata de uma equipe que está interessada em fazer com que a escola dê certo e que não mede esforços para que isso aconteça. Olho no olho, ação conjunta, coesão, união de esforços e trabalho em equipe são características marcantes e que determinam o clima organizacional existente no contexto. E isso é real. É visto e validado na prática exercida por eles a todo momento.

4.3.2.1 O Clima Organizacional construído a partir da Autonomia Escolar

Ao analisarmos o contexto como um todo, podemos perceber que tal movimento de união em prol do bem comum e do alcance dos objetivos propostos em relação à aprendizagem dos alunos não seria possível se a escola não possuísse uma certa autonomia, mesmo pertencendo a uma rede escolar.

A questão da autonomia é amplamente debatida nos meios acadêmicos. Ao considerar a posição de Sarmiento (1994), que destaca a autonomia como a liberdade responsável e consciente de agir sobre as problemáticas da escola a partir dos pressupostos institucionais ou do que ficou estabelecido em sociedade, é

preciso entender que a questão da Autonomia está intimamente ligada à Cultura Docente e que isso precisa estar claro entre os partícipes do processo.

Nas entrevistas realizadas, os professores, de forma geral, percebem a escola como autônoma, livre e responsável por suas escolhas e decisões. Pertencendo a uma Rede de Ensino, esta autonomia é certificada e validada por meio do Plano de Gestão da Unidade Escolar, quando são feitas reuniões periódicas para estabelecimento e revisão das metas, objetivos e ações que a Unidade Escolar se propõe a fazer na busca pela solução dos problemas e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade educacional presente. Com isso, é possível considerar a fala da Diretora Escolar:

A gente percebe que, a cada ano que passa, o plano de gestão escolar está mais vivo na escola, ele está mais acessível a todos. Quando se fala em Plano de Gestão Escolar todos sabem o que é, para que serve e o que ele vai acrescentar na prática do dia a dia.

Neste período de investigação, foi possível acompanhar este processo evolutivo da escola e sentir nos professores segurança ao falar das ações que foram estabelecidas pela equipe em conjunto para o ano letivo em andamento. Interessante perceber como os professores falavam com orgulho das ideias propostas para as ações estabelecidas, demonstrando satisfação por terem voz e serem ouvidos em suas angústias e necessidades educacionais, o que é possível perceber através da fala da Professora Laura:

[...] a gente quer sempre melhorar... não, vamos fazer para suprir... Acho que a gente está sempre se desafiando pra que melhore, um décimo que seja...

[...]

No fim do ano, tive o relato de pais que chegaram e agradeceram o trabalho, a atenção, identificando o quão os filhos progrediram... e isso faz com que a gente goste cada vez mais da profissão da gente, porque você vê que o pai está reconhecendo... porque, muitas vezes, você passa o ano inteiro e, muitas vezes, o pai, sem ser na reunião de pais, você não o encontra, então, chega na reunião final e ele vem e fala que gostou, isso faz a gente ficar mais feliz e saber que está no caminho certo.

A Professora Silvia também dá sua contribuição neste sentido:

Sabe o que é bonito? É assim: se cada colega está fazendo algo diferente, ele não se esconde, ele não se isola, ele não tem medo de mostrar aquilo que ele está fazendo, ou se vai dar certo, se vai dar

errado... ele compartilha com os outros... Então, vamos supor, se a professora X vai fazer alguma coisa com a turma dela, mesmo que a faixa etária dos alunos dela não condiz com os meus, a gente procura adaptar para que todos possam trabalhar juntos. [...] “Ó, eu vou fazer isso, se você quiser fazer também...” Tem toda a liberdade... E aí, empolga... (PROFESSORA SILVIA).

Há um entendimento da equipe como um todo, tanto gestora quanto docente, de que o Plano de Gestão Escolar é um instrumento construído a partir da participação coletiva e que procura envolver todos os funcionários da escola neste processo. A esse respeito, a Coordenadora Pedagógica alega que:

Todos os funcionários participam desse momento de revisitação, recebem uma cópia do documento e participam dos momentos de formações. E até mesmo, quando a gente forma os grupos para discutir algum tema, as inspetoras e o pessoal da secretaria, da limpeza, da cozinha, também participam junto com os professores. Isso a gente acha legal porque, muitas vezes, eles trazem algumas contribuições que não são vistas pela equipe docente. Às vezes, as pessoas acham que o Plano de Gestão tem mais a ver apenas com o trabalho da equipe docente, mas eles trazem muitas informações cotidianas e íntimas dos alunos, pois eles passam a ter um relacionamento mais íntimo com o aluno, nos ambientes informais da escola. Às vezes, trazem informações que são o ponto “X” para resolver algum problema que está acontecendo com o aluno, que a gente não tem nenhuma informação. Os professores passam também a promover um trabalho de relacionamento interpessoal com os alunos, ampliando suas atuações.

Importante destacar nesta fala da Coordenadora Pedagógica a presença de toda a equipe escolar. A respeito deste assunto, Sarmiento (1994, p. 71) se reporta à cultura organizacional, que “pode ser partilhada não apenas por professores, mas por outros membros da organização-escola (alunos, psicólogos, médicos, funcionários, etc.)”. O autor destaca ainda que esta cultura organizacional “decorre e exprime relações de interação que existem no interior de uma organização concreta” (SARMENTO, 1994, p. 72).

Os professores também destacam que o Plano de Gestão da Unidade Escolar trata-se de planejamento e replanejamento coletivo das ações da escola. De acordo com a Professora Raquel, este é um momento em que a equipe:

[...] identifica o que deu certo, o que não deu certo, o que precisa melhorar e o que precisa rever nas ações da escola, o que já foi cumprido e o que não precisa mais constar...”

Os professores possuem a concepção de um plano vivo, com a participação efetiva na discussão, elaboração e troca de ideias para a sua construção e que, de acordo com o Professor Carlos, resulta em um:

[...] documento norteador do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, o qual deve ser consultado sempre que necessário

É importante ressaltar que o Plano de Gestão da Unidade Escolar representa a personificação da Proposta Política e Pedagógica da Unidade Escolar. Ele traduz os ideais da Equipe Escolar como um todo em ações práticas que serão realizadas ao longo do ano letivo.

4.3.2.2 O Clima Organizacional construído por meio da Presença de Liderança

Sobre a presença de liderança, Ribeiro (2001, p. 227) ressalta e alerta que a “construção deste ambiente favorável, de um clima positivo e propício ao processo ensino-aprendizagem, vincula-se, em grande parte, ao trabalho da equipe responsável pela direção da escola” e que tal liderança é marcada por características que levam a escola a bons resultados. Para que todo este contexto possa ser engendrado, há de se ter a presença de uma liderança bem estabelecida.

A partir dos estudos de Rutter et al. (2008), a presença de liderança é condição significativa não só para o desenvolvimento de uma escola de qualidade, mas também para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos neste sentido. De acordo com os autores, um estudante que presencia a presença de liderança nos bancos escolares, terá maior possibilidade de desenvolver atitudes e posturas de liderança na vida adulta, sabendo como lidar com elas.

De qualquer forma, a atuação da Direção Escolar dá o ritmo da escola e exerce seu papel de grande articuladora da engrenagem estabelecida no cotidiano escolar, sendo também incentivadora do grupo para o estabelecimento das ações da escola. A respeito da Diretora Escolar, a Professora Laura relata:

Eu acho que um ponto que é essencial é a sinceridade. Sinceridade sem ser agressivo. Então, ela consegue passar pra gente as necessidades. “Olha, nós precisamos melhorar nisso”...“Olha, gente,

vamos nos unir...”, “Tal coisa não está boa...”, sendo objetiva, direta, sem ser autoritária... É profissional. Então, o clima que ela cria, ajuda (PROFESSORA LAURA).

Junto a ela, surge a figura da Coordenadora Pedagógica, que, no desenvolvimento do trabalho em conjunto com a Diretora, é também presença de liderança no contexto escolar. Valoriza o relacionamento interpessoal e procura olhar para as pessoas para além dos profissionais e dos alunos que ali estão.

Com esta articulação entre razão e emoção, não há como não perceber a presença de liderança no ambiente escolar. Pode-se dizer, inclusive, que as duas profissionais se completam, pois cada uma enxerga a escola por sua ótica, totalmente diferente da ótica da outra e, no trabalho em conjunto, incorporam uma visão mais ampla dos acontecimentos e das necessidades que afloram no dia-a-dia.

Essa relação pode ser evidenciada através do relato de observação a seguir:

Cheguei à Unidade Escolar com um clima meio estranho... Encontrei Diretora Escolar de um lado e Coordenadora Pedagógica de outro... aos poucos me dei conta de as duas haviam discutido. Divergiram em algum aspecto. A Diretora me cumprimentou rapidamente e entrou logo para sua sala. A Coordenadora respirou fundo e veio me receber tentando ser a mais agradável e acolhedora possível. Circulamos pela escola, conversei com algumas pessoas... até que a Diretora chamou pela Coordenadora em sua sala. Lá, as duas puderam apresentar seus ângulos de visão e chegar a um consenso. Ao sair da sala que estavam, suas fisionomias eram outras: mais amenas, tranquilas e confiantes. Neste dia, vim embora sem saber exatamente do que tratavam, mas percebi que uma tentou enxergar a ótica da outra para chegarem a um acordo e, mesmo tendo que respirar um pouco e dar um tempo, voltaram para decidir o que precisavam em nome da escola.

Os professores por sua vez, percebem que existe a presença de liderança neste conjunto estabelecido entre Direção e Coordenação e que essa presença auxilia na construção do clima organizacional e no bom relacionamento de todos. Sentem na Equipe Gestora uma atuação positiva, que dá espaço para a atuação da equipe docente e que exerce uma escuta atenta às necessidades da escola, dando apoio, concordando com as ideias apresentadas e procurando ajudar a todos da melhor forma como for possível.

A esse respeito, temos o seguinte registro no Diário de Campo:

Ao conversar com o Professor de hoje, esclarecendo alguns aspectos que ficaram pouco entendidos na entrevista realizada na

semana passada, pude perceber o quanto tem de preocupação em demonstrar que, tanto Coordenadora como Diretora são referências para seu trabalho. No encaminhamento de nossa conversa, tentei extrair se ele fazia isso por algum cuidado político, mas, no fim, chegou à conclusão que seu cuidado é mesmo com as Pessoas, para que não se sintam preteridas ou desprivilegiadas de alguma forma.

Ambos, professores e equipe de liderança, percebem também a existência de algumas outras lideranças, sutis, mas negativas, no contexto escolar (de professores, funcionários e alunos), as quais são combatidas com ações positivas em uma grande “corrente do bem”, o que pode ser melhor esclarecido pela fala da Diretora Escolar:

Nesse ano que passou por exemplo, eu percebi uma liderança negativa entre os Professores. Então, o que eu fiz: imediatamente eu já acionei a CP e disse o que eu estava percebendo, que ela já havia percebido também e, juntas, combinamos o que a gente iria fazer pra disseminar, pra predominar o positivo e abafar o negativo. Nós, então, utilizamos estratégias assim: de elogios, motivação; a gente fazia um café diferente, entendeu?!? Dia do Professor, a gente imediatamente pensava em uma lembrança. A gente sempre fez isso, mas continuou fazendo, mesmo com essa liderança negativa tentando derrubar a gente, porque era o que ela tentava fazer... ela sempre pegava os outros juntos porque ela se fortalecia, porque a gente tem esses problemas também... a gente não vive num mar de rosas... então, a gente sempre investiu no positivo.

O desenvolvimento de uma liderança positiva é algo que contribui para o bem-estar da equipe e se estabelece como balizador das ações da escola neste sentido. Um verdadeiro termômetro da “temperatura escolar”.

Importante ressaltar que o processo de investigação da prática pedagógica possibilitou que este estudo identificasse fatores que contribuem para o sucesso escolar e, com isso, perceber aqueles com maior ou menor grau de contribuição. Com tudo isso posto, as conclusões a respeito deste processo podem ser identificadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final de um amplo processo de pesquisa e reflexão, é preciso voltar aos questionamentos que nortearam os trabalhos que chegamos até aqui:

- O que leva uma escola a alcançar e, principalmente, manter o sucesso educacional?
- Existem aspectos que podem caracterizar escolas consideradas de sucesso?
- Quais são estes aspectos e como eles são construídos no ambiente escolar ou na realidade escolar?

Respondendo aos questionamentos acima, pode-se dizer, com base em tudo o que foi visto e vivido neste trabalho de pesquisa, que as características ou categorias analisadas interferem nitidamente no processo de busca pela qualidade da educação e conseqüentemente, pelo sucesso escolar da unidade pesquisada. Transcender os números quantitativos das avaliações externas para os dados qualitativos da pesquisa de tipo etnográfica, foi de crucial importância para o real entendimento do verdadeiro sucesso escolar.

Ao investigar uma escola da Rede Escolar SESI-SP com alto rendimento nas avaliações externas, identificamos características que servem de indicadores para o sucesso escolar, umas com maior intensidade e outras em menor grau. Mágico foi preencher esta realidade com a fundamentação teórica estudada, formatando-se um verdadeiro diálogo entre teoria e prática.

Entender o percurso trilhado pela comunidade escolar e investigar o referencial teórico a respeito do Sucesso Escolar, foi de suma importância para que as características pudessem ser analisadas sem maquiagens ou artifícios. Desenvolver uma pesquisa como esta nos fez perceber que o compromisso com a qualidade da educação continua vivo nos meios acadêmicos e nos bancos escolares – o que nos dá um sopro de esperança em meio à cultura do fracasso escolar e à crise educacional vivida atualmente.

Por outro lado, possibilitar que a equipe escolar pudesse pensar sobre sua própria prática por meio dos momentos de entrevistas e observações do cotidiano

escolar fez com que todos pudessem colocar à tona um debate a respeito de sua própria ação cotidiana.

Independente de seus números, a “nossa” escola de sucesso demonstrou que as relações desenvolvidas em um clima organizacional saudável favorecem a aprendizagem dos alunos. Isso se mostrou possível a partir do estabelecimento do inconformismo com o fracasso escolar, dando à ênfase ao processo de ensino-aprendizagem o verdadeiro foco de atuação da equipe escolar, motivo pelo qual adentram à escola todos os dias do ano letivo. Tais características foram apresentadas com destaque pela realidade escolar investigada, demonstrando uma forte influência na composição do trabalho percorrido e realizado.

Especificamente, no que diz respeito à ênfase no processo de ensino-aprendizagem, todos os estudos são claros e notórios que este é um aspecto de grande atenção e monitoramento por parte de todos os envolvidos. Na escola em questão, a equipe escolar, liderada pela equipe gestora, discute os problemas ligados ao processo de ensino-aprendizagem a partir da autonomia, ao mesmo tempo concedida e construída, gradativamente vai desenvolvendo os alunos, um a um, através dos Planos de Ação Individuais, conforme mencionado anteriormente, considerando cada uma das suas especificidades.

Além disso, pode-se dizer que, junto com a ênfase ao processo de ensino-aprendizagem, o Clima Organizacional foi o grande elemento chave do processo investigativo. Em determinados momentos da pesquisa, até nos questionamos se ele poderia ser tão coeso. Mas, ao longo de seu desenvolvimento, pudemos constatar que as relações foram construídas com bases sólidas e que, apesar das divergências de opiniões, havia a intenção de todos para que o processo desse certo.

Não podemos deixar de ressaltar que todo este contexto foi contemplado, neste período de investigação, pela presença de uma liderança forte e positiva, que estimulava todos os agentes a progredirem em seu desenvolvimento profissional e estabelecia as decisões da escola através de uma gestão autônoma, participativa e democrática. Mesmo não sendo definidos como categorias de destaque, tais características foram fundamentais para que todo esse processo constitutivo se estabelecesse.

Ainda sobre a presença de liderança, pode-se dizer que a equipe em questão determina o “pulsar” da escola. Perceber que esta liderança pode ser desenvolvida a

duas mãos foi muito interessante, considerando a junção das características pessoais da Diretora Escolar e da Coordenadora Pedagógica. Esse equilíbrio mostrou-se como muito saudável no contexto analisado e importante para que o andamento do contexto ocorresse de forma positiva.

Outro fator importante neste processo investigativo foi perceber a preocupação constante da equipe com sua autoformação, rumo à verdadeira profissionalização docente. No ato de aprender para ensinar, o movimento de crescimento contínuo esteve presente ao longo de todo o período de observação realizado.

Os problemas e as adversidades que surgem no dia-a-dia desafiam a equipe escolar a tomar novos rumos, buscar novas estratégias e procurar entender como o aluno aprende por meio da análise do erro. Todo esse processo só é possível, profissionalizando cada vez mais a equipe escolar.

Com isso, sentir o compromisso com a autoformação para que esta autoformação se reflita em mais aprendizagem ao aluno e, principalmente, ver o inconformismo com o fracasso escolar nos olhos de cada um dos entrevistados, nos fez sentir que a verdadeira educação é possível.

Como visto neste processo de investigação, a Unidade Escolar analisada consegue atuar de forma responsável e autônoma frente às condições oferecidas pela instituição como um todo. Além disso, estabelece uma gestão democrática e participativa, incluindo todos os agentes escolares, tanto internos da escola (professores e funcionários em geral) como externos a ela (famílias e comunidade).

Assim, perceber uma escola que, a partir da autonomia concedida, se responsabiliza por seus atos e ações, cuja liderança a frente busca constantemente pelo estímulo e envolvimento de todos os funcionários, em um clima organizacional que possui luz própria é, de fato, estimulante para qualquer prática educacional.

Importante destacar que, ao perceber as características que interferem e constituem o trabalho pedagógico diário da escola, identificamos também que as mesmas não são perenes. Ao contrário disso, precisam ser cultivadas e cuidadas diariamente.

O Clima Organizacional é algo que precisa ser cuidado em todos os sentidos e seu alcance não é garantia de permanência *ad aeternum*. A escola, como um organismo vivo e dinâmico é recheado de nuances que fazem com que um dia seja

totalmente diferente do outro e que os aspectos relacionais precisam ser alvo de atenção por parte de todos.

O mesmo ocorre com a ênfase ao processo de ensino-aprendizagem, que deve ser pensada, refletida, planejada diariamente, caso a caso, aluno a aluno, professor a professor. Neste sentido, a qualidade é algo construído e, uma vez alcançado, não possui garantia de permanência eterna. O fato é que o chão da escola como um todo está em constante evolução e a qualidade do ensino só é possível se houver um grande engajamento e uma aliança bem estabelecida por parte de todos.

Em muitos processos de análise, principalmente quando se busca a investigação da realidade da escola pública brasileira, percebe-se que a escola é o que é, apesar do sistema. Nesta proposta de pesquisa, ao adotar a Rede Escolar SESI-SP, percebe-se que, apesar de não serem decisivas, as políticas institucionais exercem influência sobre o trabalho da escola, principalmente no que diz respeito ao projeto formativo institucional estabelecido.

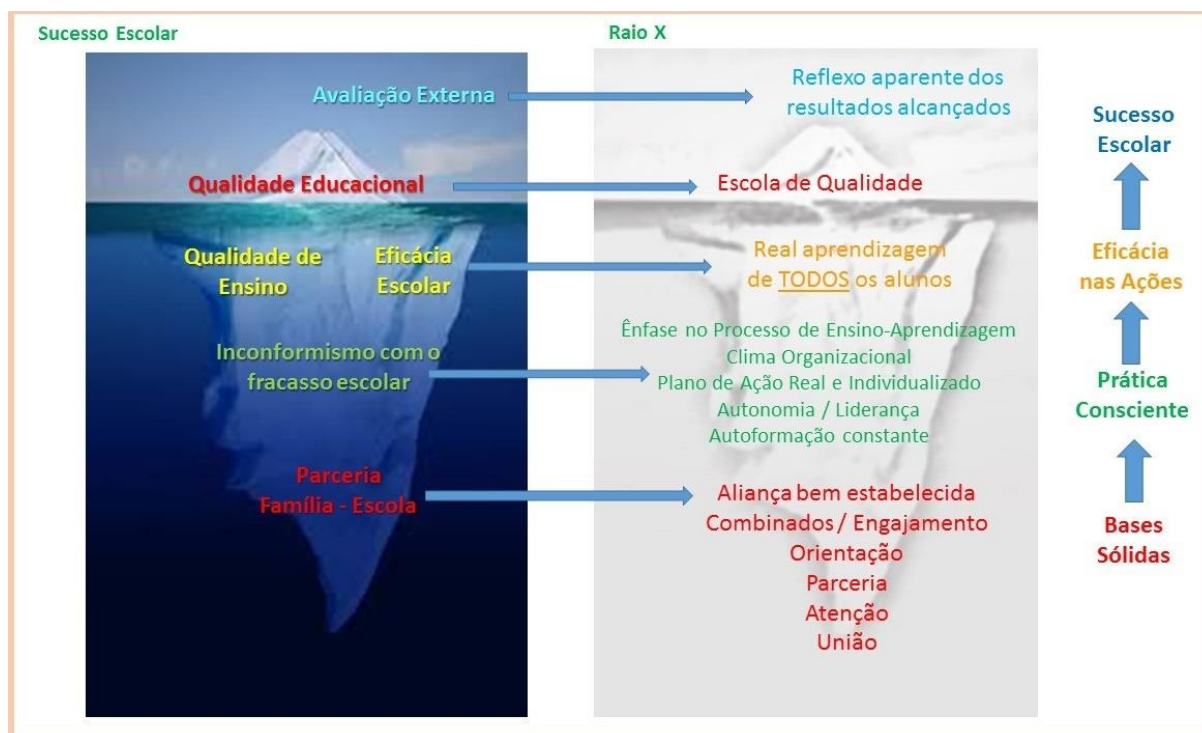
Isso pode ser evidenciado ao identificar que as propostas adotadas pela instituição em questão ao longo desse processo tiveram estreita relação com os dados diagnósticos apresentados pelas avaliações em larga escala, sendo os dados utilizados em uma tríade que envolve a avaliação interna da escola, ou avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala, realizada externamente.

Tais dados foram compondo a série histórica da instituição como um todo e de cada Unidade Escolar, oferecendo subsídios para que o processo de reflexão sobre a prática estabelecida pudesse ser realizado. Produzir a análise de forma contextualizada, procurando não só entender o resultado do aluno, mas o currículo desenvolvido na escola, corresponde a uma via de mão dupla que auxilia a ampliar o olhar do caminhar da escola para aprimorá-lo constantemente.

Faz-se importante, assim, dimensionar que a Avaliação Externa é apenas a ponta deste iceberg. É como identificar o que está implícito em nosso inconsciente, o qual reflete e aflora no desempenho alcançado pelos estudantes de forma geral. Existem aspectos que estão por trás deste desempenho alcançado e que precisam ser analisados conjuntamente para um melhor panorama da realidade escolar.

Este raciocínio pode ser ilustrado pela figura a seguir que procura trazer um Raio X do sucesso escolar:

Figura 01: Sucesso Escolar



Fonte: Adaptação da pesquisadora¹⁶

A Figura 01 procura ilustrar o pensamento presente nesta pesquisa demonstrando que a base da construção do sucesso escolar identificada nesta pesquisa é composta pela ênfase no processo de ensino-aprendizagem por meio da busca incansável pela parceria entre Família e Escola. Uma verdadeira aliança, que procura ser bem estabelecida através de combinados, orientação e cuidado. A escola em questão procura construir esta relação por meio de muita união e engajamento.

Junto a esta parceria estabelecida entre família e escola, a ênfase no processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um clima organizacional favorável demonstram o verdadeiro inconformismo com o fracasso escolar dos alunos. Ao desenvolver o processo investigativo realizado, foi possível perceber que a busca por novas estratégias faz com que a equipe escolar estabeleça ações individualizadas, fundamentadas em um Projeto Político Pedagógico que ultrapassa a mera burocracia, ganha vida e se formata conforme as necessidades da própria

¹⁶ Imagem de fundo disponível em < <http://cademeucamisa10.com/2015/08/20/falar-de-favorecimento-e-so-a-ponta-do-iceberg/>> Acesso realizado em 20ago 2015, 23:12:23

Unidade Escolar. Isso só é possível em um ambiente autônomo, de autoformação constante e liderado de forma positiva e produtiva.

A partir daí, o aumento da qualidade do ensino e o alcance da eficácia escolar se constituem e representam a verdadeira qualidade educacional com legitimidade, que, obviamente, tem reflexos gradativos nos processos de avaliação aplicados, internos, externos ou institucionais; representando o raio-x de uma verdadeira escola de sucesso.

Importante destacar que a Figura 01 trata-se apenas de uma imagem ilustrativa na representação da realidade investigada, a qual não tem pretensão de estabelecer prioridades ou ordens de importância entre um ou outro fator apresentado, mas, sim, de estabelecer o elo de ligação entre todos os aspectos encontrados na investigação da realidade escolar frente à busca pela qualidade educacional e estruturação de uma prática de sucesso.

Com isso, pode-se dizer: a verdadeira escola de sucesso investigada abriu sua essência nesta pesquisa demonstrando que seu grande objetivo é fazer com que o estudante aprenda, ou melhor, fazer com que TODOS os estudantes aprendam, convivam, se formem como cidadãos conscientes, críticos e reflexivos. Para a equipe em questão, se esta aprendizagem, para TODOS, não acontece, não há qualidade.

Estabelecer um olhar de dentro para fora da escola foi de suma importância para se chegar a estas conclusões, buscando em seu cotidiano as respostas para o verdadeiro sentido do ato de educar. O fato é que não há receitas prontas ou caminhos preestabelecidos. Há, sim, insumos ou características que auxiliam para que este caminho seja construído dia-a-dia, aula a aula, por meio de um trabalho conjunto e uma parceria bem estruturada entre família e escola.

Importante ressaltar que as mudanças não poderão ser impostas de cima para baixo, mas deverão brotar do chão da sala de aula e isso só será possível se a equipe se unir neste verdadeiro clima organizacional em prol do desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Com tudo isso, não há como não dizer que o sucesso escolar existe. Ele foi construído e está sendo mantido em uma unidade regular da Rede Escolar SESI-SP em uma equação que muito tem contribuído para o alcance deste resultado.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. 1996, 236 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BAUER, A.; SILVA, V. G. da. Qualidade e avaliação: algumas questões. **Revista Escola Pública - Especial Avaliação**, v. 1, p. 45-59, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC, SE; Inep, 2003.

_____. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. CNE. **PARECER CNE/CEB 11/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos**. Brasília – DF: MEC, 2010a. Relator: Cesar Callegari.

_____. Constituição (2010). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. DOU, 26/06/2014 (p. 001, col. 01, edição extra).

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (org). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. O professor entre a reforma e a inovação. In.: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**, Brasil: E-Book Brasil, 2002. Tradução Clelia Regina Ramos.

CASTRO, M. H. G. de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CESPE/UNB. **Sistema de Monitoramento da Educação Básica – SIMEB 2008: Relatório Geral**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Sem convite formal, OCDE pede ao Brasil que reforce cooperação**. São Paulo, 16 maio. 2007. Folha Online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u117179.shtml>> Acesso em: 07jul. 2014, 13:06:26.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, maio/ago. 2001, n. 42, vol.15.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. Revista Científica **EccoS**. São Paulo, UNINOVE, jun. 2002, n. 1, v. 4, p. 79-93.

_____. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, UNICAMP, out. 2007. vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07fev. 2016. 14:52:04.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, Belo Horizonte-MG, Minascentro, 1994. Disponível em: < http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/Material_para_Leitura/Gest_democ.pdf> Acesso em: 09fev. 2016, 09:55:05.

_____. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis-SC, Rede Municipal de Ensino, 2013. Disponível em: < http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/qualidade_na_educacao_nova_abordagem.pdf> Acesso em: 09fev.2016, 12:12:06.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. São Paulo: ARTMED, 2008.

INEP. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 29jun. 2014, 12:11:10.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na Escola**. 2011, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UnB, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

MADURO Jr. P. R. R. **Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: EPGE Fundação Getúlio Vargas, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07fev. 2016, 08:15:30.

MANDAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos Escolares, Processos e Recursos. In: BROOKE, N. SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, 2009, n. 8, p. 7-22. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>> Acesso em: 9 fev. 2016, 19:12:10.

MOREIRA, A. F.B.; CANDAU. V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago 2003. n. 23, p. 156-168.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. IN: NÓVOA, A. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-43.

_____. **Educação e Democracia**. São José dos Campos: CEFÉ, 16 jul. 2014. Conferência ministrada no 2º Simpósio Internacional em SJC aos professores da Secretaria Municipal de Educação.

OCDE. **As escolas e a qualidade**. Portugal: Edições ASA, 1989. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino) Tradução de Mário José Ferreira Pinto.

PEREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, M. T. de M. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso**. 2001, 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RUTTER, M. et al. Conclusões: especulações e implicações. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para avaliação Saesp**: documento básico / Secretaria da Educação. São Paulo, SEE, 2009

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SESI-SP. **Planejamento Estratégico 2007-2011**. São Paulo: SESI-SP, 2007.

_____. Divisão de Educação; Gerência de Avaliação Educacional. **SARESP 2009**: Relatório Geral da Rede Escolar SESI-SP. São Paulo: SESI-SP, 2010.

_____. **Orientações Avaliação Educacional – 2011**: Múltiplas avaliações e um só compromisso: promover a aprendizagem de qualidade a todos os estudantes. São Paulo: SESI-SP, 2011.

_____. Divisão de Educação – Gerência de Avaliação Educacional. **Prova Brasil e IDEB 2011**: Resultados da Rede SESI-SP. São Paulo: SESI-SP, 2012.

_____. **Diálogos sobre Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: SESI-SP, 2014 (versão preliminar).

SILVA, J. M. da. Políticas Públicas e Cotidiano Escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, J. M. da (org). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SORDI, M. R. L. de. **Exames como o Pisa e a Prova Brasil são realmente eficazes na avaliação da qualidade da educação? Por quê?** São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69419>> Acesso em 08fev. 2016, 22:20:20.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação: debater é preciso. **Revista Escola Pública** - Especial Avaliação, v. 1, p. 16-29, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20jul. 2014, 17:15:18.

TEDESCO. J. C. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 13-28, novembro/2002.

THURLER, M. G. **A Eficácia das Escolas Não se Mede**: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive. Suíça: Universidades de Genebra e de Fribourg, 1998.

_____. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Tradução: Jeni Wolff).

UNESCO. **Educação para Todos – 2000-2015: Progressos e Desafios**. França: Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2015.

VUNESP. **Boletim SARESP 2012**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

_____. **Boletim SARESP 2013**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL

1) Quais Modalidades de Ensino a escola atende:

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º Ano)
- () Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º Ano)
- () Ensino Médio
- () EJA – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental
- () EJA – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

2) Qual a quantidade de alunos da escola:

Turma	Quant de turmas	Total de Alunos no ano	Turma	Quant de turmas	Total de Alunos no ano
1º Ano EF			1º Ano EM		
2º Ano EF			2º Ano EM		
3º Ano EF			3º Ano EM		
4º Ano EF			EJA EF		
5º Ano EF			EJA EM		
6º Ano EF			Ed Inf		
7º Ano EF			C. Técnico		
8º Ano EF			Outros:		
9º Ano EF			Outros:		
Total de alunos da Escola:					

3) A escola atende em:

- () regime integral
- () período parcial

- 4) Quais os recursos físicos e materiais da escola?
- 5) Quais os recursos humanos da escola (quantidade de pessoas por função – professores e funcionários em geral)?
- 6) Qual o diagnóstico da realidade escolar (Clientela que atende / características da região / etc.)?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE DE LIDERANÇA

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Qual a sua função nesta escola? Você atua aqui há quanto tempo?

QUANTO À AUTONOMIA DA ESCOLA

1. Quem participou da elaboração do Plano de Gestão? Como é seu uso real na escola?
2. Qual é(são) a(s) meta(s) da escola para este ano? Como elas estão sendo acompanhadas / monitoradas ao longo do ano letivo?
3. Quais são os projetos da escola? Como eles são realizados? Quem participa do levantamento dos temas e da elaboração?
4. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola?
5. Como são buscadas as soluções?

QUANTO AO CLIMA DA ESCOLA

1. Como é o seu relacionamento com seus subordinados?
2. Como é o seu relacionamento com os demais membros da equipe gestora?
3. Como é o clima desta escola?
4. O que você admira em sua equipe de professores? O que você acha que precisa mudar?
5. E em relação à sua equipe administrativa e aos demais funcionários?
6. Você acredita que há uma união entre os membros de sua equipe? Por quê?

QUANTO À PRESENÇA DE LIDERANÇA

1. Para você, o que é ser um bom líder?
2. Você se percebe como uma liderança na escola? De forma individual ou coletiva com os demais membros da equipe gestora?
3. Existe algum outro tipo de liderança na escola? Ela é positiva ou negativa? Explique.
4. Você acredita que seus professores se sentem valorizados nesta escola?

QUANTO À ENFASE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Você considera esta escola bem-sucedida? Quais seriam os indicadores para este sucesso?
2. Como é feita a escolha dos professores?
3. Qual a principal característica da sua equipe de professores?
4. Você acredita que esta escola oferece aos alunos uma preparação para a vida em sociedade?
5. Como é a participação dos pais nas atividades da escola?
6. Que recursos são utilizados pelos professores no processo pedagógico?

QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

1. A escola tem contribuído para a formação profissional dos professores? De que forma?
2. Você consegue desenvolver a formação em serviço? Sente que seus professores reconhecem este trabalho?

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE DOCENTE

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Qual a sua função nesta escola? Você atua aqui há quanto tempo?

QUANTO À AUTONOMIA DA ESCOLA

1. Você conhece o Plano de Gestão da escola? Participou de sua elaboração?
2. Quais são os principais problemas enfrentados pela escola? Como eles poderiam ser solucionados?
3. Você sente que, como professor, pode auxiliar a escola a superar estes desafios? Por quê?

QUANTO AO CLIMA DA ESCOLA

1. Como é o seu relacionamento com os colegas?
2. Como é o seu relacionamento com os demais funcionários da escola?
3. Como é o seu relacionamento com a Coordenação Pedagógica? E com a Direção Escolar?
4. Como é o clima desta escola?
5. De que você gosta nesta escola? O que acha interessante aqui?
6. O que você acha que poderia ser mudado nesta escola?

QUANTO À PRESENÇA DE LIDERANÇA

1. Você percebe a presença de uma liderança na escola? Quem é(são) o(s) líder(es)?
2. Você costuma reivindicar coisas para a direção? Relate uma situação.
5. Alguma vez você gostaria de ter ido conversar alguma coisa com a diretora, mas não foi? Por quê?
6. Você se sente ouvido nesta escola? E amparado?

QUANTO À ENFASE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Você acredita que trabalha em uma escola bem-sucedida? Por quê?
2. Você acredita que esta escola oferece aos alunos uma preparação para a vida em sociedade?

3. Os pais participam da escola? De que forma?
4. Relate uma boa aula sua (planejamento, desenvolvimento, avaliação...)
5. Que recursos você costuma utilizar na prática pedagógica?
6. Você tem alunos com necessidades educacionais especiais? Como lida com isso?
7. Como você lida com a questão da indisciplina?
8. O que é feito com os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem?

QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

1. A escola tem contribuído para a sua formação profissional? De que forma?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

QUANTO À AUTONOMIA DA ESCOLA

1. As pessoas demonstram conhecer o Plano de Gestão da escola? Participaram de sua elaboração?
2. Qual o principal problema identificado na escola? As pessoas chegam a um consenso sobre ele?
3. Os profissionais se sentem partícipes deste processo de superação dos desafios da escola?

QUANTO AO CLIMA DA ESCOLA

1. Como é o clima da escola?
2. Como é o relacionamento entre as pessoas envolvidas com a escola (cruzamento de culturas)? Alunos, Professores, Funcionários, Famílias, Equipe Gestora (entre si e com os demais núcleos).

QUANTO À PRESENÇA DE LIDERANÇA

1. Percebe a presença de uma liderança na escola? Quem é(são) o(s) líder(es)?
2. Os funcionários são ouvidos nesta escola? E amparados?

QUANTO À ÊNFASE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

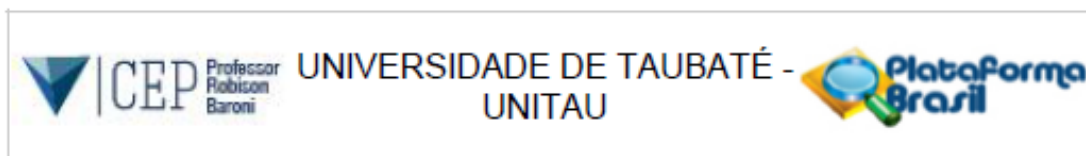
1. Os profissionais da escola dão ênfase no processo ensino-aprendizagem?
2. Os pais participam da escola? De que forma?
3. A escola possui recursos que favorecem a prática pedagógica?
4. Existem alunos com necessidades educacionais especiais? Como a equipe escolar lida com isso?
5. Como a equipe escolar lida com a questão da indisciplina?
6. Os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem recebem atendimento diferenciado? Qual/Como?

QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

1. Como a equipe escolar percebe a necessidade de formação e desenvolvimento profissional? Ela ocorre? De que forma?

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR EM UNIDADE REGULAR DA REDE SESI-SP

Pesquisador: CARLA RIZZI ANTUNES DA SILVA BAFINI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38036214.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 949.473

Data da Relatoria: 05/02/2015

Apresentação do Projeto:

O estudo de caso de tipo etnográfico será realizado com uma abordagem qualitativa, buscando descrever, a partir da observação da realidade, as características da escola bem sucedida, no que diz respeito à autonomia da escola, ao clima organizacional da mesma, à presença de liderança, à ênfase no processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos professores (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo objetiva identificar a existência de características que possam contribuir para o sucesso escolar realizando estudo em uma escola da Rede SESI-SP localizada na região do Vale do Paraíba (transcrito do projeto).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Teme relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

Continuação do Parecer: 946.473

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 06/02/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 10 de Fevereiro de 2015



Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO B



TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Pelo presente instrumento particular, e na melhor forma de direito, em que são partes contratantes, de um lado, o SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – Sesi, Departamento Regional de São Paulo, inscrito no CNPJ sob o n.º 03.779.133.0001-04, com sede na Capital do Estado de São Paulo, na Avenida Paulista nº 1313, 3.º andar, Bairro Bela Vista, CEP 01311-923, neste ato representado por seu Diretor da Divisão de Educação e Cultura, Fernando Antonio Carvalho de Souza, doravante denominado, simplesmente, Sesi-SP; e, de outro lado, CARLA RIZZI ANTUNES DA SILVA BAFINI, portador da cédula de identidade RG nº 18.733.441-9 e inscrito no CPF/MF sob o n.º 278.950.498-95, residente e domiciliado, na Rua Baviera, nº 114, Bairro Vista Verde, na cidade de São José dos Campos, Estado de São Paulo, doravante denominado, simplesmente, COMPROMITENTE, têm, entre si, ajustadas e contratadas, as seguintes cláusulas e condições, que, mutuamente, aceitam e outorgam.

1. Este ajuste tem como objeto a preservação e reconhecimento pelo COMPROMITENTE, dos direitos do Sesi-SP, sobre toda e qualquer pesquisa, divulgação e/ou publicação em que é citado, bem como a manutenção da confidencialidade de assuntos não inerentes ao Projeto de Pesquisa intitulado "CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR EM UNIDADES REGULARES DA REDE Sesi-SP", de autoria do COMPROMITENTE.
2. O COMPROMITENTE deverá preservar os direitos autorais do Sesi-SP sobre todas as citações/informações contidas na pesquisa, não podendo transferir direitos de qualquer espécie sobre as informações confidenciais.
3. O COMPROMITENTE compromete-se por todos aqueles que por seu intermédio venham a tomar conhecimento de informações do Sesi-SP, contida na obra acima, a manter o mais absoluto sigilo, limitando a utilização dos dados disponibilizados às estritas necessidades da pesquisa, não utilizando, em hipótese alguma, tais informações em proveito próprio ou alheio.
4. O COMPROMITENTE se responsabiliza pela obtenção de todas as autorizações por escrito, dos pais/responsáveis/alunos maiores, necessárias para a realização do referido Projeto.
5. Fica expressamente entendido que o Sesi-SP não está concedendo qualquer tipo de licença, expressa ou implícita, nem transferindo direitos de qualquer espécie sobre as informações contidas na pesquisa.
6. O presente Termo não gera para as Partes a obrigação mútua de contratar ou subcontratar ou estabelecer quaisquer negócios entre si ou com terceiros.
7. O não cumprimento pelo COMPROMITENTE de qualquer das obrigações decorrentes do presente Termo, implicará na responsabilidade civil e criminal da mesma, que se responsabilizará, ainda, por perdas e danos morais e materiais causados ao Sesi-SP.



MINUTA

8. Fica eleito como o único competente para a solução de questões oriundas do presente Termo, que amigavelmente as Partes não puderem resolver, o Foro da Comarca da Capital do Estado de São Paulo, com prévia exclusão de qualquer outro, por mais privilegiado que seja ou venha a ser.

Assinam as Partes o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma e na presença das testemunhas abaixo identificadas.

São Paulo, 30 de junho de 2014.


SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI
Departamento Regional de São Paulo

Fernando Antonio Carvalho
Diretor da Divisão de Educação e Cultura

COMPROMITENTE

Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini

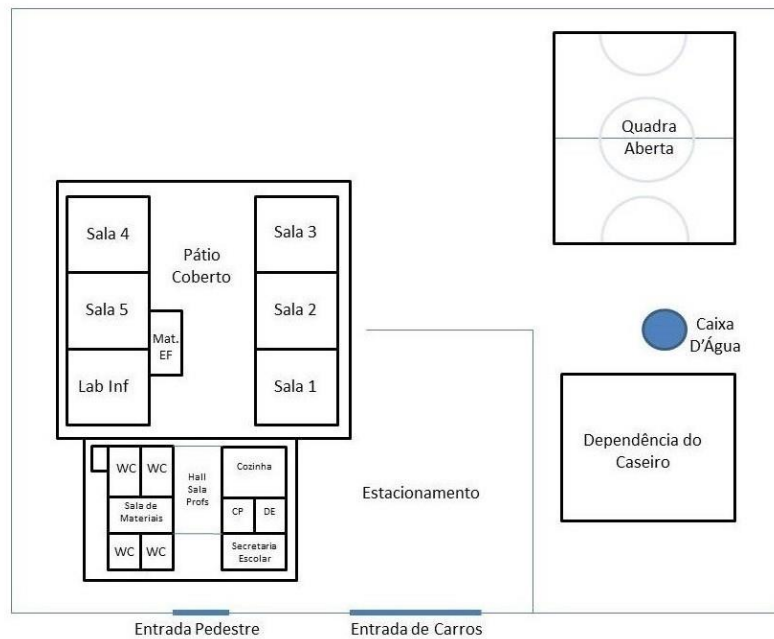
Testemunhas:


Nome: Maria Lígia R. F. Lemarron
RG nº: 19.488097.7


Nome: Roberto Vánerio P. A. de Souza
RG nº: 33.450.768-6

ANEXO C

PLANTA DA ESCOLA



LEGENDA

Lab Inf	Sala de Informática
CP	Sala Coordenadora Pedagógica
DE	Sala Diretora Escolar
Mat. EF	Materiais de Educação Física
WC	Sanitários

Fonte: Construído pela pesquisadora