

5

O contexto das escolas Alfa e Beta

Este capítulo tem por finalidade revelar o contexto escolar e os sujeitos deste estudo. Optamos por apresentar as informações a partir de quatro categorias comuns a estudos voltados para o campo teórico da *eficácia escolar*, sendo elas: recursos escolares, formação e experiência profissional, organização e gestão do espaço escolar e clima acadêmico.

5.1

Recursos escolares

Entendemos que, do ponto de vista de um trabalho de pesquisa, seria importante analisar a prática pedagógica de professores de Matemática, com o fim de verificar quais metodologias de ensino estavam sendo utilizadas em sala de aula de modo a favorecer melhores desempenhos cognitivos dos alunos em Matemática, interligando essas práticas a características organizacionais e processuais que se constroem e desconstroem no cotidiano escolar, configurando-se no corpo de conhecimento que autores, como Bressoux (1994), Alves e Franco (In: BROOKE e SOARES, 2008), Brooke e Soares (2008), dentre outros, denominam de *efeito-escola* ou, como preferem os pesquisadores brasileiros, *efeito das escolas*. Brooke e Soares (2008, p.10) entendem por *efeito das escolas*:

O quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas interna, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados.

Partindo do pressuposto acima anunciado, sobretudo no que concerne à capacidade de determinada escola, conjuntamente com suas políticas e práticas internas, poder interferir de modo significativo na aprendizagem de seus alunos, recolhemos e sistematizamos o material de campo, proveniente das observações e entrevistas, procedemos à triangulação das informações, tudo com o intuito de sistematizar características gerais do clima organizacional das escolas e permitir maior conhecimento das práticas pedagógicas dos dois professores.

5.1.1 Recursos escolares da escola Alfa

Em se tratando dos recursos escolares encontrados na escola Alfa, podemos afirmar que, de um modo geral, se comparada a outras unidades educativas da Rede Municipal de Belém, a escola encontrava-se em bom estado de conservação. Apesar de não ser nova, ela apresentava bom aspecto no referente ao patrimônio escolar, assim como indicativos de limpeza e conservação adequados aos espaços salas de aulas, salas destinadas aos serviços de coordenação pedagógica e secretaria. A sala dos professores era ampla, com mesa grande para comportar um bom número de pessoas, dispondo ainda de computador, geladeira e sofá. Sempre que ficávamos nesse espaço aguardando o horário das observações, percebíamos os professores bem à vontade, independente da presença de alguém da gestão ou não.

Um fato nos chamou a atenção no primeiro dia em que solicitamos reunir com a diretora (04 de fevereiro de 2009), com o fim de obtermos permissão para a realização do estudo. No momento em que nós conversávamos com Sílvia, uma das coordenadoras da manhã entregou à professora uma pasta corrugada grossa contendo vários materiais. Na pasta, havia grampeador, grampos, apagador, canetas para quadro magnético e canetas comuns, papel e outros itens do gênero. Ficamos gratamente surpresos em perceber o nível de organização e preocupação em favorecer o bom desempenho do trabalho docente. Recordamos que a última vez que presenciemos atitudes como essa foi em escolas da Rede Privada. Acreditamos ser esse um dos indícios dos benefícios da descentralização e boa aplicação de verbas públicas, que vêm direto para a escola e que favorecem a solução de pequenos problemas que, por vezes, tendem a atrapalhar a rotina docente, como falta de caneta para quadro magnético ou simplesmente de folhas de papel.

Contudo, o maior tempo de permanência na escola e convivência quase que cotidiana com seus atores foi desvelando outras faces da instituição, agora voltadas para as implicações da falta dos recursos no melhor aprendizado dos alunos. Exemplo disso eram as reclamações constantes da professora Sílvia sobre o tamanho de sua sala em proporção ao número de alunos. No momento em que nós a entrevistamos, a professora queixou-se:

[...] você tem praticamente 40 alunos dentro de uma sala, de tal modo que logo que nós adentramos, nós ficamos pensando se a gente vai disputar cadeira com o aluno ou não... (risos).

É impossível você atender individualmente o aluno? Nessa perspectiva como fica o projeto dos ciclos? Num período de 90 minutos de aula, é impossível fazer muita coisa não é? (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

As reclamações de Sílvia não se ativeram somente ao tamanho da sala de aula, mas, conjuntamente, à ausência de espaços alternativos para diversificação da prática pedagógica.

Nós teríamos que ter nas escolas laboratório de Matemática e não apenas laboratório de informática, mas teria que ter na escola laboratório de informática, laboratório de Ciências, por quê? Porque o projeto, o Projeto Cabano, ele se baseia muito mais em projetos. Na prática, é muito mais isso do que aquelas meras aulas expositivas. Então hoje eu me sinto, embora o título esteja escola ciclada, mas eu me sinto trabalhando em uma escola seriada. Por quê? Porque eu continuo dando aula para quarenta alunos, onde no máximo que a gente pode humanamente atender dando melhor atenção são os vinte da frente, praticamente é isso, não é? A gente não consegue ter certeza sobre a aprendizagem do aluno, se ele realmente está aprendendo, a não ser por alguns instrumentos avaliativos. Assim, como também, os encontros pedagógicos ainda são muito poucos. Então, por tudo isso e por muito mais é que eu me sinto trabalhando como há... (refletindo) doze anos atrás no processo de série. (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

Sílvia também reclamou da falta de espaços amplos para atividades como reuniões ampliadas ou conselhos de ciclos, atividades essas que permitem a presença de professores, alunos e responsáveis.

Sobre dificuldades administrativas vividas no interior da escola Alfa, a coordenadora pedagógica queixou-se:

Lidar com os recursos que muitas vezes não são tão... assim, não tem em grande quantidade, ou seja, recursos que, às vezes, faltam. E isso muitas vezes já gera um motivo para não acontecer determinada atividade por falta daquele recurso e aí nós temos que saber mediar isso tudo. (Luciana, coordenadora pedagógica da escola Alfa).

Porém, quando perguntada sobre existência ou não de um ambiente de trabalho ordenado na escola, Luciana respondeu:

Sim. Existe uma organização, é uma escola que não é tão grande, é uma escola até pequena em que a gente consegue trabalhar e tem os espaços.

Uma escola que tem os espaços físicos, como por exemplo, tem um laboratório de informática, um sala de leitura, tem agora a nossa quadra que já está coberta. As salas de aula, nós temos quatro salas de aula climatizadas, [...]. (Luciana, coordenadora pedagógica da escola Alfa).

Percebemos que, sobre a utilização dos espaços escolares, havia discordância entre a técnica e a professora. Provavelmente, pelo fato de as duas olharem para o mesmo fenômeno, mas, em suas experiências e necessidades cotidianas, percebê-los de modo distinto. Luciana enumerou com certo orgulho os espaços alternativos existentes na escola, mas quem os ocupava e sentia suas adequações ou não para o exercício do ofício docente era Sílvia, que também fez referência à existência do laboratório de informática, mas registrou o número pequeno de computadores, em torno de dez ou doze, para atender turmas de trinta e oito alunos. Aqui se acentuam as diferenças entre o grupo que é responsável pela existência e gestão do espaço, em contrapartida com aqueles que são usuários deles, estando, portanto, mais fundamentados para dizer se ele atende ou não as necessidades e finalidades para as quais tal espaço foi destinado.

5.1.2

Recursos escolares escola Beta

Diferente da Escola Alfa, a escola Beta, desde o primeiro dia em que adentramos a instituição (02/02/2009), não nos causou boa impressão do ponto de vista do estado de conservação da instituição. O aspecto físico de alguns espaços, tanto internos quanto externos, da escola levava a uma avaliação não muito positiva da conservação do patrimônio escolar, de modo geral. A própria sala dos professores, sua forma de acesso e arrumação, dava a sensação de que, aos poucos, vários móveis e utensílios domésticos foram trazidos para ali sem uma preocupação com a estética ou com o estado de conservação. Porém, se comparadas às salas de aulas da escola Alfa, as salas da Beta, de um modo geral, eram muito mais espaçosas.

Na escola Beta, também havia laboratório de informática, mas, durante os cinco meses em que observamos a turma do professor Armando, não vimos utilização por parte do professor desse espaço como recurso metodológico para auxiliar nas aulas de Matemática. Em sua entrevista, o docente nem mesmo fez referência ou reclamou das condições dos recursos escolares. Concentrou suas

queixas muito mais sobre o sistema de ciclo e a falta de interesse dos alunos que em outros fatores que poderiam intervir favorável ou desfavoravelmente em um melhor aprendizado e rendimento dos alunos. Em um dos poucos trechos de sua entrevista³, em que o Armando fez referência a recursos escolares, ele destacou:

[...] Mas o problema é que esses meninos não gostam de estudar de ler. Olha só a escola tem uma biblioteca, mas quem disse que os alunos vão lá para ler?

[...] A biblioteca é até boa, grande, tem livros bons com escritores brasileiros. Mas eles nem ligam.

[...] falta o aluno ler. Está faltando é leitura. Eles deviam ler. Às vezes ninguém dá valor para o jornal que vem para a escola, nem mesmo o professor. Tem professor que só lê jornal quando o Paysandu⁴ ganha ou o Remo.

Se o aluno lesse mais ele tinha uma visão melhor dos acontecimentos, escreveria melhor e seria mais culto. (Armando, professor de Matemática da escola Beta)

Na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica Sandra, ela demonstrou parte de suas preocupações em relação a dificuldades com alguns recursos escolares e de certa forma até se justificou, na medida em que, até abril de 2009, ela era quem exercia o cargo de diretora da unidade escolar. A coordenadora pedagógica explicou o que estava faltando:

Hum... em primeiro lugar, um pouco mais de autonomia. Com relação à Secretaria, é como eu te falei ainda há pouco, às vezes, a gente quer fazer as coisas e ainda é impedido por questões burocráticas, por regras. E aí? Isso decepciona um pouco a gente. Outra questão é a própria aplicação de recursos também que, às vezes, a gente quer fazer de um jeito e por normas e diretrizes a gente fica meio emperrado. Nós sentimos que a escola em muitos momentos precisa de uma atenção maior por parte da mantenedora. (Sandra, coordenadora pedagógica da escola Beta).

No entanto, ao se referir sobre os materiais didáticos disponíveis na escola, a fala da coordenadora foi bem mais otimista:

[...] em termos de materiais didáticos, a gente não é uma das escolas piores, não é? Porque nós temos alguns recursos. Nós temos recursos auditivos, visuais, temos uma biblioteca com um acervo muito grande, temos assim a equipe técnica montada, a gente tem... (hesitação), em termos de estrutura, digamos que a gente tem um quadro bom. (Sandra, coordenadora pedagógica da escola Beta).

Porém, relacionado à disponibilidade de espaços alternativos para alternância da prática pedagógica, Sandra admite que:

[...] agora, precisando sempre de ajustes. Porque existe entre a gente questão estrutural, como nós já colocamos. E isso interfere bastante. Às vezes, a gente quer fazer certas atividades e não tem assim um ambiente totalmente apropriado. Aí, nós vamos improvisando, como, por exemplo, uma sala de vídeo. A que nós utilizamos ainda não é aquela sala ideal. (Sandra, coordenadora pedagógica da escola Beta).

Queríamos informações sobre a existência e utilização pelos professores e alunos da escola de espaços de aprendizagens alternativos como biblioteca, sala de informática e outros, fomos, então, informados que:

*São um pouco utilizados, mas ainda poderiam ser melhores dinamizados [...]
É porque, na verdade, o laboratório existe. Só que ele não tem uma estrutura tão boa para atender as demandas de alunos. Na sala, só tem dez computadores e nós temos uma demanda de mais de 1.200 alunos. Aí, temos que fazer assim um rodízio com as turmas, não é? A gente não atende uma turma inteira por vez, tem de ser metade da turma, e mesmo assim ainda ficam dois alunos em cada computador, entendeu? A gente ainda tem que fazer algumas adaptações. (Sandra, coordenadora pedagógica da escola Beta).*

Ao analisarmos a questão dos recursos escolares presentes ou não nas escolas Alfa e Beta, no ano de 2009, observamos um fato curioso. Em termos de infraestrutura física e existência de espaços alternativos para o ensino-aprendizagem, além da sala de aula, a escola Beta estava em relativa vantagem com relação à escola Alfa, exceto pelo estado de má conservação que o prédio escolar apresentava de um modo geral. Sabemos o quanto um ambiente acolhedor e atraente, apropriado para o ensino, pode influenciar positivamente na autoestima dos alunos e em suas relações afetivas com a escola e seus integrantes. Uma das consequências positivas de ambientes educativos planejados e mantidos com este propósito é o surgimento de bons resultados escolares e o reconhecimento público pela comunidade da instituição como uma “boa escola”. Em contra partida, escolas que apresentam péssimo estado de conservação ou organização caótica tendem a desencorajar o processo de ensino-aprendizagem, bem como estão sujeitas a encorajar maior depredação do patrimônio público por parte de alunos que podem expressar seu descontentamento, destruindo ainda mais aquilo que já

estava precário. Pelo menos em relação às carteiras e paredes da escola Beta, bem como à quadra de esporte da escola, essa hipótese confirmou-se.

Em nosso entendimento, para que escolas possam efetivamente estar formando cidadãos detentores de conhecimentos e possuidores de competências e habilidades relevantes que os conduzam ao empoderamento social, torna-se necessário que a instituição trabalhe como um todo ordenado em direção ao aprimoramento de vários fatores que possam colaborar para um resgate da escola pública, enquanto espaço capaz de ministrar ensino de qualidade para seus alunos. Para tal, torna-se relevante o zelo, por parte da comunidade escolar, no sentido de que a escola se constitua *um ambiente de trabalho ordenado e um ambiente de trabalho atraente*, o que, segundo Sammons (2008), compõe um dos fatores que podem colaborar para a eficácia escolar.

As observações realizadas no primeiro semestre de 2009 nas duas escolas nos fizeram perceber que, durante todo o semestre letivo, o professor Armando e a professora Sílvia utilizaram tão somente suas próprias salas de aulas para o exercício de suas práticas pedagógicas, prescindindo de quaisquer outros espaços existentes na escola. Esse fato poderia estar relacionado com aspectos da formação dos docentes, concepção pedagógica adotada ou mesmo falta de planejamento em que objetivos educacionais fossem traçados no sentido de aumentar a motivação dos alunos para aprender Matemática. O período em que permanecemos nas duas escolas nos levou a concordar com o pensamento de Alves e Franco (In: BROOKE e SOARES, 2008, p. 495), quando afirmam que “[...] a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.” Nesse sentido, o planejamento e a execução do trabalho docente dos dois professores necessitavam melhorar, assim como o acompanhamento pedagógico das duas coordenadoras.

5.2

Formação e experiência profissional nas escolas Alfa e Beta

Sabemos que um dos fatores determinantes para o sucesso do processo ensino-aprendizagem está relacionado à formação profissional consistente não somente de docentes, mas também dos outros profissionais que trabalham na escola. Considerando o exposto, fomos em busca de dados junto aos informantes

deste estudo acerca de suas formações e experiências profissionais. O quadro que encontramos nas duas escolas foi razoável. Os dois professores de Matemática tinham formação superior em universidade pública e curso de especialização na área de Educação. O mesmo fato se repetiu em relação às duas coordenadoras pedagógicas.

No tocante à experiência profissional, percebemos que lidávamos com educadores com suas trajetórias profissionais bastante consolidadas, contentes com seu ofício e descontentes com alguns aspectos que perpassavam muito mais por questões estruturais da Rede Municipal, como, por exemplo, a filosofia educacional adotada e a falta de condições efetivas para dar suporte a ela. Perguntamos aos docentes sobre o que consideravam importante para o desempenho de um bom trabalho e eles responderam:

A valorização do professor, primeiro, e o ambiente, ter um bom ambiente de trabalho. Por exemplo, ter os recursos para trabalhar. [...] Outra questão é o salário que sempre foi... um salário baixo. (Armando, professor de Matemática da escola Beta).

[...] eu diria que o primeiro fator, nessa questão da valorização do professor, e que eu... (hesitação) talvez a minha fala até... venha a ser uma contradição em relação à fala da maioria dos professores. De uma forma geral, mas para mim o primeiro fator está exatamente no apoio que a família precisa dar. A valorização da família. Então, eu diria apoio da família, apoio da prefeitura enquanto estrutura para que o professor trabalhe e por último a questão do salário. (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

Buscamos saber o nível de satisfação com o trabalho junto às coordenadoras. As respostas foram:

Eu acho que eu estou no meio termo. Eu não estou assim muito satisfeita, mas também não estou assim tão infeliz no meu trabalho. Gosto do meu trabalho.” (Luciana, coordenadora pedagógica da Escola Alfa).

Eu acho que o salário, não é tão tentador assim. E também é preciso acreditar um pouco mais assim na formação, principalmente, na área da gestão em si, da formação específica em... [...] (Sandra, coordenadora pedagógica da Escola Beta).

Sobre a formação continuada dos educadores investigados, a situação dos dois grupos, coordenadores e professores, era muito semelhante. Todos tinham curso de especialização, sendo que somente a coordenadora da escola Beta

manifestou o desejo de fazer mestrado. Tanto professores quanto coordenadores queixaram-se de que a Rede Municipal não mais vinha investindo em cursos ou oficinas que colaborassem com a formação continuada do quadro. Isso contrariava Sandra:

[...] tem que investir na formação dos gestores. Olha, eu já atuo há nove anos, mas nunca fiz, pela Secretaria, nem um curso voltado para nossa área de gestão. (Sandra, coordenadora pedagógica da Escola Beta)

A coordenadora da escola Alfa também partilhava da mesma insatisfação em relação à falta de uma política de formação continuada ofertada pela Rede.

[...] Antes eram precárias e agora são quase inexistentes. Principalmente de 5ª à 8ª série. Por que o que é que a gente percebe na SEMEC? Uma preocupação muito grande com a questão da escrita e leitura, que realmente tem que ter, mas assim as formações elas são pensadas em nível de 1ª à 4ª série, ou ciclo I e II.

Quando chega no III e IV ciclo, a própria SEMEC não tem assim uma equipe, um programa de formação para esses professores. (Luciana, coordenadora pedagógica da Escola Alfa).

Confirmando a fala de Luciana, os dois professores ratificaram a ausência de políticas de formação continuada tanto pela Rede Municipal quanto pela própria escola. De certo modo, constatamos a reclamação de uma das técnicas quando dizia que a Rede não estava mais dando suporte necessário para manter viva a política da *Escola Cabana*, e isso se confirmava nas falas dos professores. Na entrevista, perguntamos se a Rede Municipal ou a escola costuma promover cursos de formação continuada para os professores e as respostas foram:

No momento, não.

Bem, dentro dessa questão aí do Projeto Cabano, do Ciclo, já tem algum tempo que eu não ouço falar a respeito. Aliás, a minha impressão é que a prefeitura já... entendeu que o projeto foi implantado e que não precisa mais ser revisto, não precisa mais ser comentado, não precisa mais ser avaliado. A impressão que eu tenho é essa. Mas, eu lembro de eu ter participado de um curso de aperfeiçoamento, eu posso dizer assim, que foi o ECOAR. Eu participei de dois módulos, mas foi um curso que foi mais direcionado à clientela de 1ª à 4ª. Devido à prefeitura ter uma quantidade de escolas bem maior nesse nível de que de 5ª à 8ª. Então... mas na questão da metodologia do ensino da Matemática para essa faixa etária não teve nada. Também não teve mais discussões, nem avaliações a respeito do Projeto, se está dando certo ou não, sabe? Nós também estamos um pouco alheios a essa situação. (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

Antes tinha todo ano, mas agora não. É, quase não fazem mais. O último que participei foi em... (dúvida) acho que foi em 2000 e... 2004 mais ou menos.” (Armando, professor de Matemática da escola Beta).

Por meio dos trabalhos de Costa (2000), Bertolo (2004) e Ferreira (2005), é possível traçar uma linha histórica da política de formação da Rede Municipal de Belém nos últimos dez anos. Os estudos mostraram que, infelizmente, em relação à política de formação continuada, a SEMEC tem avançado muito pouco e se em anos anteriores havia uma política de formação que precisava ser melhorada, atualmente, ela praticamente não mais existe. Pelo menos foi o que vimos nas escolas Alfa e Beta. Em contrapartida, as equipes de gestão parecem não se sentir capazes de implementar formação continuada no espaço escolar, seja por limitação de recurso humanos, seja por ausência de recursos financeiros. Consideramos que tanto os espaços macro, Rede Municipal, quanto o espaço micro, contexto escolar, necessitam ajustar suas políticas e firmar seus objetivos no sentido de definir caminhos e estratégias que possam conduzir a melhorias no processo de ensino. Isso pressupõe a necessidade de valorização do professor e atualização em sua formação.

Percebemos ainda que tanto a escola Alfa quanto a Beta ainda não acompanhavam uma das dimensões mais amplas, e atuais, da formação dos profissionais da educação, que considera a história individual dos profissionais (FERNANDES, 2010), assim como o trabalho desenvolvido na própria escola enquanto espaço de formação. A autora explica que para que isso ocorra é necessário que esses espaços de formação estejam vinculados a projeto pedagógico escolar e atendam aos interesses do público alvo a quem se destinará o trabalho. Essa tendência, já vivenciada no contexto internacional, (SAMMONS, 2008), está presente em pesquisas feitas pela autora que indicam o impacto positivo do desenvolvimento profissional da equipe na própria escola. Essa formação se planejada, bem executada, atualizada e acompanhada pedagogicamente, certamente colaborará para a disseminação de conhecimentos que os alunos possam aplicar não somente para obter bons rendimentos, como, também, em situações reais de sua vida.

5.3

Organização e gestão do espaço escolar

Sabemos que muito do clima escolar está relacionado a fatores associados à organização e gestão escolar. Escolas que têm à frente gestores dinâmicos e comprometidos com a instituição que dirigem tendem a ser reconhecidas como “boas escolas”, exatamente por conseguirem responder satisfatoriamente às suas finalidades. Afinal, desde a conquista do princípio constitucional da gestão democrática em 1988, que organizações e gestões escolares vêm se alterando, sendo chamadas a partilhar decisões e responsabilidades, como também prestar contas do patrimônio público e dos objetivos educacionais. Essas questões ensinaram em nós o desejo de conhecer aspectos da organização e gestão das escolas Alfa e Beta, verificando possíveis relações com a prática docente dos professores Sílvia e Armando.

5.3.1

Percepções sobre a escola Alfa

A partir das observações de campo, percebemos que, no que tangia à organização do espaço escolar, a escola Alfa tinha suas rotinas e regras bem definidas. Os alunos compareciam à escola devidamente uniformizados, portando seu material, e não lhes era permitido o uso de bonés, de equipamentos eletrônicos no horário das aulas, nem o trânsito nas áreas livres da escola nos horários de aulas. Um fato nos chamou atenção, passados os primeiros vinte dias do início do ano letivo, para a entrada dos discentes, passou a ser exigida, no início do turno, uma carteirinha de acesso que deveria ser apresentada ao porteiro da escola ou ao funcionário que controlava o processo. Esse documento não deveria ser esquecido. Observamos também ser rara a entrada de alunos com atraso na sala de aula.

Com o transcorrer do tempo, percebemos que a própria equipe técnica e a maioria dos professores primavam pela assiduidade. Coincidentemente, uma das professoras do turno que vez por outra faltava às aulas, mas sempre motivada por problemas de saúde, era a professora Sílvia. A diretora vinha pouco no horário da manhã, concentrava sua frequência mais no turno da tarde e noite, porém sua

ausência, aparentemente, não era sentida, dada a competência e experiência das duas técnicas que dividiam os trabalhos de gestão no turno.

A percepção do nível de ordenamento e organização da escola Alfa configurou-se para nós como uma grata surpresa, no sentido do resgate de uma imagem mais positiva de escola pública que, há muito, necessita ser investigada também para trazer à tona bons resultados provenientes de inovações pedagógicas e de esforço coletivo de gestores, professores e alunos. Albernaz (2004, *apud* ALVES e FRANCO, In: BROOKE e SOARES, 2008, p. 495) registra que “a responsabilidade dos docentes, medida pelo empenho coletivo quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar.” Consideramos importante registrar que o que estamos chamando de resgate de uma imagem positiva da escola pública perpassa não somente por um ambiente ordenado e aparentemente propício para o ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, pela constatação da existência de escolas capazes de levantar a autoestima dos alunos e sua dignidade como cidadão de direito, incluindo o direito a uma educação de qualidade.

5.3.2

Percepções sobre a escola Beta

Observações realizadas na escola Beta nos permitiram perceber aspectos das rotinas e regras vivenciadas na instituição, que, com o passar do tempo, identificamos como “regras mais soltas”, se comparadas com as observadas na escola Alfa. Foi-nos possível perceber isso, sobretudo, em relação aos discentes. A entrada na escola se dava livremente, sem muito controle, e os alunos, apesar de utilizarem uniformes, o faziam de modo “bem alternativo”, sem serem questionados acerca disso. O controle sobre o trânsito livre nos espaços próximos às salas também era quase que inexistente, e aquilo que, para os alunos que estavam fora de sala, parecia ser um “direito de liberdade”, para os outros alunos e professores que estavam dentro das salas, tornava-se uma dificuldade e uma obstrução ao “direito dos que queriam ensinar e aprender.”

Era comum alunos portarem em sala de aula, e mesmo no momento em que o professor estava explicando matéria, aparelhos eletrônicos com fones de ouvido acoplados. Na sala onde fazíamos as observações, o uso de tais

equipamentos era frequente e parecia não incomodar o professor. A tolerância de Armando, em alguns momentos, nos causava admiração, dada a sua idade, e também nos intrigava. Será que ele realmente não se incomodava? Estaria o docente naquela fase em que considerava não valer mais a pena o desgaste com “brincas” e enfrentamento com alunos? Essas foram questões que, em respeito à idade do professor, preferimos não fazer.

Em relação a regras e rotinas para os outros segmentos da escola, nossas observações incidiram mais sobre os professores, já que era nessa sala que ficávamos aguardando o início do terceiro turno ou o retorno do intervalo para o lanche. Percebemos a existência de um corpo docente em que maioria dos professores já trabalhava na escola há bastante tempo, com laços de amizade que permitiam diálogos e brincadeiras entre eles. O professor que observávamos fazia parte desse grupo. Por vezes, a coordenadora do turno, que anteriormente tinha sido diretora da escola, tinha dificuldade em fazer com que alguns professores se encaminhassem para suas salas de aula ou retornassem do intervalo. Sandra era sempre muito tranquila e paciente nesses momentos. Os cinco meses em que semanalmente frequentamos o cotidiano da escola nos permitiram perceber que em termos de organização da escola, melhorias no prédio e alcance de melhores resultados escolares para a instituição, a equipe de gestão escolar e os professores tinham pela frente bastante trabalho. Somado a essas questões restava o desafio daquela comunidade escolar no sentido de melhorar o IDEB da escola que, segundo avaliação do SAEB 2007, estava abaixo da média nacional. Observamos que a equipe de gestão parecia ter consciência de problema, mas os outros segmentos não.

A convivência simultânea nas duas escolas confirmou para nós o pensamento de Sammons (2008, p.349) quando afirma que “de muitas formas, cada escola é única porque possui suas características próprias moldadas por fatores tais como, localização, característica dos alunos, tamanho, recursos e, especialmente, a qualidade de seus professores.” As escolas Alfa e Beta, pertencentes à mesma Rede Educacional e guiadas pela mesma filosofia da Escola Cabana, encaixavam-se muito bem na afirmação da autora, a partir do momento em que tinham, cada uma a seu modo, um *ethos* identificador que as legitimava e qualificava perante o bairro a que pertenciam, como também, ante a Rede Municipal.

5.3.3

Condições de trabalho nas escolas Alfa e Beta

Sabemos o quanto a prática pedagógica de professores pode ser influenciada pelas condições efetivas presentes no espaço-tempo onde eles desenvolvem essa prática. Nesse momento, a equipe de gestão assume um papel importante enquanto grupo que lidera o processo educacional, motivando, organizando e monitorando a realização atividades intra e extraclasse, sobretudo nos momentos das vivências dos projetos coletivos e fóruns de discussão.

Perguntamos o que era feito nas escolas para assegurar a realização de práticas pedagógicas dentro do modelo de ciclo. E os dois professores responderam no mesmo sentido. Sílvia disse: *“Pois é? Eu penso assim, que atualmente nada”*. Armado, com seu jeito mais direto, confirmou. *“Nada!”*. Porém, quando fomos saber do apoio recebido pelas coordenadoras pedagógicas, os dois professores confirmaram a existência de boas relações de amizade e de apoio recebido, na medida do possível, em suas escolas. Sílvia mostrava-se compreensiva com algumas dificuldades da coordenação pedagógica quando dizia:

[...] eu compreendo também que eles mesmos (referindo-se à equipe pedagógica) estão um tanto que perdidos nesse processo de ciclo. Porque enquanto nós professores, que lidamos diretamente com o aluno, nós nos perdemos, imagine você os que estão ali pela circunvizinhança, digamos assim, aparando as arestas. (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa)

As observações nos permitiram conferir que realmente a relação dos dois professores com a equipe de gestão era boa. Tanto Luciana quanto Sandra lidavam com os professores na base da conquista e do diálogo e demonstravam ter respeito pelo conjunto dos professores.

Buscamos saber com o grupo pesquisado as condições de trabalho junto aos alunos, para saber se a escola ou eles mesmos enfrentavam ou já tinham enfrentado dificuldade em exercer seus trabalhos por causa de problemas disciplinares com alunos.

[...] A indisciplina que eu vejo ali, não é propriamente uma indisciplina... assim, para nos tirar assim do sério. Como eu já ouvi histórias de professores, inclusive aqui mesmo na escola, no turno da noite.

[...] Agora, o que nós temos é aquela conversa, aquela coisa assim... (risos) “[...] de parece filho de periquito no ninho fazendo aquela barulheira. Aí de vez em quando a gente tem que dar um grito para eles calarem, não é?

Mas isso não são coisas agressivas não, eu entendo assim que até mesmo do próprio momento que eles estão ali, querendo namoro, querendo trocar mensagem, aquela confusão toda, é uma necessidade deles e aí a gente vai conversando, não é? No momento que precisa ser enérgica eu sou enérgica mas uma coisa eu tenho comigo, eu jamais tiro aluno de sala de aula. Eu não tenho essa prática. Eu chamo atenção como uma vez você já me viu na sala, assim... bastante irritada na sala de aula. Aí, chamo atenção, eu digo para eles que eles estão no último ano do Ensino Fundamental deles, e que eles vão pegar barra aí na frente em outras escolas. [...] Mas, nas outras turmas, tipo na 6ª série, 5ª série, tem alguns casos bastante conhecidos, que a gente observa que são alunos que não vêm para sala de aula para estudar, eles vêm para a sala de aula para bagunçar literalmente. Eles têm esse perfil de bagunçar. Às vezes são alunos que, inclusive, já passaram até pelo Conselho Tutelar, entendeu? Existem registros deles no Conselho Tutelar. Então, para ele sair da sala de aula é prêmio. E é por isso que eu não tiro da sala de aula entendeu? (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

Não tenho problema de indisciplina lá na sala. Tem meninos que são mais danados, querem correr, querem jogar bola, mas isso é normal... Mas, a gente vê alunos trabalhosos ou com falta de respeito, brigando com o professor. Isso, nessa escola, nunca vi, nem aluno querer bater em professor. Isso aqui não tem não. Aqui é bem... tranquilo. Porque muitas escolas aí fora que a gente vê isso. Então, aqui a queixa é mais, assim, da falta empenho, vontade de estudar e aprender! Mas não são todos. Tem aluno muito interessado. A senhora vê lá na sala, tem aluno muito interessado. (Armando, professor de Matemática da escola Beta).

De um modo geral, os dois professores não tinham problemas maiores relacionados às condições de trabalho, nem junto à escola nem junto a seus alunos. Esse provavelmente era um dos fatores que influenciava o fato de tanto Sílvia quanto Armado trabalharem em suas escolas há bastante tempo, tendo ambos construído vínculos afetivos com elas.

5.4

Clima escolar

Na ótica de Brunet (1992, p.128):

O clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes, que: a) diferencia uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resulta dos comportamentos e das políticas dos membros

da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo).

Assim, fomos em busca de informações junto às escolas Alfa e Beta, que nos ajudassem a delinear o clima que ali era vivido, sobretudo, informações referentes às variáveis humanas. Como nos reportamos no capítulo 4, aplicamos aos alunos das duas turmas, foco de nossas observações, questionário contextual com o fim de caracterizar os recursos econômicos e culturais presentes em suas famílias.

5.4.1

Os alunos da turma 801 da escola Alfa

A partir da tabulação dos questionários contextuais, foi-nos possível conhecer com mais propriedade múltiplos aspectos da vida dos alunos da turma 801. Para efeito didático, agrupamos as respostas em oito blocos de questões nos quais propusemos questões relacionadas a: residência dos alunos, posse de eletrodomésticos em suas casas, meio de transportes da família, grau de escolaridade dos responsáveis, relação família/escola, relação alunos/escola; nível de empatia do aluno para com o professor e a disciplina Matemática e hábitos de estudos. Esses aspectos serão descritos abaixo, acompanhados dos respectivos percentuais.

Foi-nos possível afirmar que do total de alunos que responderam ao instrumento, 44,4% pertencia ao gênero masculino e 55,6%, ao gênero feminino. Os dados também revelaram que 8,3% dos alunos trabalhava fora, 86,1% ainda não trabalhava e 5,6 % deles não respondeu essa questão.

Quando perguntados sobre suas **residências**, as respostas apontaram para a seguinte situação. Nenhum aluno acusou morar em casa alugada; 86,1% disse residir em casa própria; 11,1%, em casa emprestada; e 2,8% não respondeu a questão. Sobre o tipo de casa em que residiam, as respostas foram as seguintes: em casa de madeira, 19,4%; de alvenaria, 72,2 %; outros, 5,6 %; não respondeu, 2,8%. Indagamos se em sua casa trabalhava empregada doméstica. Todos os alunos responderam a questão e indicaram que 88,9% das famílias não dispunha desses serviços; 11,1%; respondeu que sim (todos os dias). Nenhum aluno acusou ter diarista em sua casa.

Buscando traçar um perfil socioeconômico dos alunos, indagamos se eles **possuíam, em suas residências, eletrodomésticos**, como geladeira, televisão, aparelho de som, aparelho de DVD e computador. As respostas apontaram para o seguinte quadro: a) geladeira: sim, 97,2%; não, 2,8%; b) aparelho de televisão: sim, 97,2%; não, 2,8%; c) aparelho de som: sim, 83,3%; não, 16,7%; d) máquina de lavar roupa: sim, 83,3%; não, 16,7%; e) aparelho de DVD: sim, 91,7%; não, 8,3%; f) computador: sim, 41,7%; não, 55,6%. E 2,8% dos alunos não respondeu essa questão. Perguntamos também quem na turma dispunha dos recursos de *internet* em seus lares e as respostas apontaram que 25,0% da turma tinha *internet* em casa, contra 63,9% que não tinha. E 11,1% dos alunos não respondeu a essa pergunta.

Indagamos sobre **meios de transportes pertencentes às famílias** dos discentes. Foi possível sabermos que: 19,4% tinha carro, 77,8% não dispunha de automóvel e 2,8% deles não respondeu. Quando perguntamos se a família possuía motocicleta, 16,7% afirmou que sim, contra 83,3% que não. Sobre a forma de locomoção dos alunos até a escola, detectamos que: 88,9% deles ia a pé; 5,6% apanhava ônibus; nenhum discente vinha para a escola de bicicleta; e 5,6% não respondeu a questão.

Em seguida, passamos a buscar informações sobre **o responsável do aluno** na escola e o **grau de escolaridade** do mesmo. Na primeira parte da pergunta, descobrimos que os responsáveis pelos alunos apareciam na seguinte configuração: mãe e pai, 50,0%; somente a mãe, 22,2 %; somente o pai, 2,8%; o avô como responsável, 2,8%; a avó como responsável, 8,3 %; e um percentual de 2,8% não respondeu. Nas questões referentes à escolaridade dos responsáveis, perguntamos se pai ou homem responsável sabia ler e escrever e obtivemos como resposta: sim, 88,9%; não, 5,6%; e um percentual de 5,6% não respondeu. Repetimos a mesma questão em relação à mãe ou mulher responsável saber ler e escrever, ao que 100% da turma afirmou que sim. Quando a questão voltou-se para sabermos dados relacionados ao grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável, as respostas apontaram que: 5,6% estudou de 1ª à 4ª série; 25,0% estudou de 5ª à 8ª série; 33,3% das mães ou mulheres completou o Ensino Médio; 22,2% da mesma amostra não completou o Ensino Médio; 11,1% delas concluiu o Ensino Superior; e um percentual de 2,8% não respondeu. Repetimos a pergunta sobre escolaridade do pai ou homem responsável e averiguamos que: 8,3%

estudou de 1ª à 4ª série; 25,0% estudou de 5ª à 8ª série; 22,2% tinha o Ensino Médio completo; 19,4% não conseguiu completar o Ensino Médio; 11,1% fez Curso Superior; 2,8% não estudou; e 11,1% dos alunos não respondeu essa pergunta.

Quanto às questões pertinentes à **relação família/escola**, perguntamos aos discentes se seus pais ou responsáveis os incentivam a estudar e 97,2% disse que sim, contra 2,8% que não. Quando indagados se pais ou responsáveis costumavam ir à reunião da escola, 91,7% afirmou que sim e 5,6 % respondeu não. Inquirimos se pais ou responsáveis os incentivam a não faltarem às aulas e 97,2% afirmou que sim, enquanto que 2,8% disse que não.

Consideramos importante saber dos **sentimentos dos alunos em relação à escola**. Para tal, elaboramos o seguinte bloco de perguntas: você gosta da sua escola? 83,3% do alunado respondeu que sim; 11,1 % disse que não; e 5,6% dos alunos não respondeu; você acha que estuda em uma boa escola? Ao que os alunos responderam: nem um pouco, 2,8%; muito pouco, 16,7%; um pouco, 38,9%; muito, 30,6%; e 11,1% não respondeu; onde você estudou? Fomos informados que 41,7% já tinha estudado em escola particular; 55,6% estudou sempre em escola pública; e 2,8% não respondeu.

Achamos conveniente investigar sobre os **sentimentos dos alunos em relação à professora e à disciplina Matemática**. Perguntamos então: você gosta da disciplina Matemática? As respostas indicam que 11,1% não gosta nem um pouco; 33,3%, muito pouco; 41,7%, um pouco; 11,1%, muito; 2,8%, não respondeu. Quando perguntados sobre terem dificuldade em aprender Matemática: 47,2% dos discentes respondeu que sim; 38,9% respondeu que não; um percentual de 13,9% respondeu um pouco. Ao serem indagados sobre o sentimento que nutriam pela professora de Matemática, as respostas indicaram que: 25,0% não gostava nem um pouco; 22,2%, muito pouco; 44,4%, um pouco; 2,8% respondeu muito; e 5,6% dos alunos não respondeu a essa indagação.

Buscamos informações sobre **hábitos de estudo dos alunos** e, para tal, perguntamos: você já ficou reprovado ou retido alguma vez? As respostas apontaram para o seguinte cenário: 30,6% disse que sim; 66,7%, que não; e 2,8% não respondeu. Indagamos sobre quem ajudava o aluno a fazer o dever de Matemática e tivemos as seguintes respostas: 16,7% dos alunos dispunha de professor particular; 8,3% tinha o pai como colaborador na realização dos

deveres; 13,9% dos discentes contava com a figura da mãe para essa tarefa; 16,7% recebia ajuda de irmão/irmã; 11,1% realizava seus deveres junto com amigo(a); 8,3% indicou a opção outros; e 25,0% não respondeu. Sobre a frequência com que costumavam estudar em casa, as respostas apontaram que: só no período de avaliação, 41,7%; só quando há trabalho para entregar, 5,6%; somente no final de semana, 13,9%; estudavam todos os dias, 13,9%; somente na véspera de prova, 13,9%; aqueles que nunca estudavam, 2,8%; e não respondeu, 8,3%. Quando indagados se estudavam para não ficar reprovados ou retidos, os alunos assim se manifestaram: estudava muito, 66,7%; estudava pouco, 25,0%; estudava muito pouco, 5,6%; estudava quase nada, 2,8%. Procuramos informações sobre a utilização do livro didático como apoio para realização do dever de Matemática: 38,9% dos discentes disse que utilizava; 11,1%, que não; 47,2% respondeu que raramente usava; 2,8 % não respondeu.

5.4.2

Os alunos da turma 803 da escola Beta

Por meio das observações, tínhamos sobre a turma 803 da escola Beta algumas suposições a respeito das condições socioeconômicas dos alunos. Com a tabulação dos questionários, algumas se confirmaram e outras nos surpreenderam. Tal qual procedemos na escola Alfa, agrupamos as perguntas em oito (08) blocos de questões que passamos a descrever.

Do total de alunos presentes na sala 803, 41,9% pertencia ao gênero masculino e 58,1% ao gênero feminino. Buscamos saber quantos **alunos trabalhavam fora de casa** e as respostas indicaram que: 3,2% trabalhava, em oposição a 90,3% que não trabalhava; 6,5 % não respondeu essa pergunta.

No conjunto de questões seguintes, o objetivo foi saber aspectos relacionados à **residência dos discentes**. Primeiramente, perguntamos sobre as condições das residências, e as respostas apontaram que: 22,6% dos alunos morava em casa alugada; 74,2% disse possuir casa própria; 3,2% mora em casa emprestada. Quanto ao tipo de casa em que eles residiam, fomos informadas que: 22,6% residia em casa de madeira; 74,2 %, em casa de alvenaria; 3,2 % disse outros tipos, mas não especificou. Quando perguntamos se em suas casas trabalhavam empregadas domésticas, obtivemos como resposta: 83,9% deles não

tinha empregada em casa; 9,7% de alunos disse que sim (todos os dias); 3,2%; assinalou diarista (uma vez por semana); e 3,2% não respondeu essa questão.

No bloco de questões em que os alunos foram consultados sobre **os eletrodomésticos** que possuíam em suas residências, foi possível averiguarmos que: 96,8% dispõe de geladeira, contra 3,2% que não; 100% possui aparelho de televisão; 80,6 % tem aparelho de som e 19,4 % não tem; 74,2% possui em casa máquina de lavar roupa, contra 25,8% que não; 87,1% tem aparelho de DVD e 12,9% não tem. Quanto ao fato de os alunos terem computador: 25,8% afirmou que sim em oposição a 74,2% que não tem computador em casa. Sobre os alunos disporem de *internet* em suas residências, as respostas apontaram que somente 22,6% dispõe, contra 74,2% que ainda não tem esse recurso.

Ao indagarmos sobre **meio de transportes que a família possuía**, fomos informados que: 9,7% das famílias possuía carro, contra 90,3% que não. Sobre ter moto: 6,5%; afirmou que sim, contra 93,5%, que não. Sobre o tipo de locomoção que o discente utilizava para chegar até a escola, descobrimos que 100% do alunado ia a pé para a escola. Também tentamos saber qual a proximidade/distância entre a casa dos alunos e a instituição onde estudavam. Obtivemos as seguintes respostas: 71,0% morava perto da escola; 16,1 %, longe da escola; 9,7% morava em outro bairro; e 3,2 % dos discentes não respondeu a essa questão.

Um conjunto de questões voltou-se para a situação familiar. Queríamos saber quais os **responsáveis pelo aluno na escola e a escolaridade dos pais/responsáveis** e as respostas foram: 67,7%, mãe e pai; 16,1 %, somente mãe; 3,2 %, a avó; 6,5%, outros; 6,5%, não respondeu; nem um aluno disse ter como responsável somente o pai ou avô. Quando indagados sobre se o pai ou homem responsável sabia ler e escrever, 93,5% respondeu que sim; 6,5% não respondeu essa questão (ninguém respondeu que não). A mesma pergunta foi formulada em relação à mãe ou mulher responsável saber ler e escrever: 100% do alunado respondeu sim. Porém, quando buscamos informações sobre a escolaridade da mãe ou mulher responsável, as respostas indicavam que: 6,5% estudou da 1ª à 4ª série; 12,9 % estudou da 5ª à 8ª série; 54,8% completou o Ensino Médio; 16,1 % não completou o Ensino Médio; 6,5% cursou o Ensino Superior; e 3,2% não respondeu. Sobre a escolaridade do pai ou homem responsável, conseguimos saber que: 6,5% estudou da 1ª à 4ª série; 19,4% estudou da 5ª à 8ª série; 29,0%

cursou o Ensino Médio completo; 12,9% não conseguiu terminar o Ensino Médio; 19,4% fez Ensino Superior; 3,2 % não estudou; e 9,7% dos alunos não respondeu.

Elaboramos um bloco de questões objetivando obter dados sobre a **relação família e escola**. A primeira pergunta foi para saber se pais ou responsáveis incentivavam o aluno a estudar. Obtivemos as seguintes informações: 96,8% respondeu que sim, contra 3,2%, que não. A segunda questão indagou se os pais ou responsáveis iam à reunião da escola, ao que: 96,8% das respostas foi sim; e 3,2% não respondeu a questão. Na terceira pergunta, buscamos saber se pais ou responsáveis incentivavam os alunos a não faltar às aulas: cem por cento respondeu de forma afirmativa a pergunta.

Quando buscamos saber da **relação do aluno com sua escola**, perguntamos: se ele gostava da escola, ao que 93,5% respondeu que sim e 6,5%, que não. Se eles achavam que estudavam em uma boa escola, 9,7% respondeu que nenhum pouco; 9,7 %, muito pouco; 41,9%, um pouco; 35,5% disse que muito; e 3,2% não respondeu. Também perguntamos onde o aluno estudou e fomos informados que 38,7% já estudou em escola particular e 61,3% estudou sempre em escola pública. Quando buscamos saber se o aluno já tinha ficado reprovado ou retido alguma vez, as respostas foram: sim, 32,3% e não, 67,7 %. Indagados se pretendiam estudar no ano de 2010 na escola Beta, 96,8 % respondeu que sim e 3,2 %, que não.

Consideramos importante conhecer a opinião do alunado sobre a **disciplina e o professor de Matemática** e, por isso, perguntamos: se o aluno gostava de Matemática: 3,2 % não gostava nenhum pouco; 25,8% afirmou gostar muito pouco; 45,2% gostava um pouco; 22,6% informou gostar muito; e 3,2% não respondeu. Tentamos saber quem tinha dificuldade em aprender Matemática e obtivemos como resposta que: 41,9% tinha dificuldade; 45,2% não; e 12,9% dos alunos tinha somente um pouco de dificuldade. Quando a pergunta foi “você gosta do seu professor de Matemática?”, o que obtivemos foi: 3,2 %, nenhum pouco; 35,5 %, muito pouco; 25,8 %, um pouco; 35,5%; muito.

Tentamos conhecer alguns aspectos dos **hábitos de estudos dos alunos**, para tal, indagamos sobre quem os ajudava com o dever de Matemática, descobrimos que: 12,9% tinha um professor particular; 16,1% era ajudado pelo pai; 12,9%, pela mãe; 9,7%, por irmão/irmã; 12,9% era ajudado por algum amigo(a); e 35,5% não respondeu. Indagamos com que frequência costumavam

estudar em casa. As respostas apontaram que 32,3% estudava somente no período de avaliação; 9,7%, somente quando tinha trabalho para entregar; 9,7 % somente estudava no final de semana; 35,5% disse estudar todos os dias; 3,2% assumiu estudar só em véspera de prova; e 9,7% não respondeu. Quanto a estudar para não ficar reprovado ou retido, os alunos assumiram que: estudavam muito 80,6%; pouco, 12,9%; muito pouco, 0%; quase nada, 0%; e não respondeu, 6,5%. A última pergunta buscava saber quem utilizava o livro didático para fazer o dever de Matemática: 42,0% utilizava; 16,1% não utilizava nunca; e 41,9% raramente usava o livro.

5.4.3 Gosto pela escola e identificação com o trabalho nas escolas Alfa e Beta

Tomando como referência as opiniões dos alunos, resolvemos elaborar um quadro comparativo entre os alunos das duas turmas sobre a pergunta “gosto pela escola.”

Gosta da escola?	Alunos da escola Alfa (%)	Alunos da escola Beta (%)
Sim	83,3	93,5
Não	11,1	6,5
Não respondeu	5,6	--
Total	100	100

Quadro 3: Gosto pela escola.

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Como ficou evidenciado, o “gosto pela escola” entre os alunos da turma 803 da escola Beta (93,5%) era mais elevado que na turma 801 da escola Alfa (83,3%). Esse resultado, a princípio, nos causou estranheza, na medida em que a escola Beta, no tocante à conservação do prédio escolar e equipamentos, estava muito aquém da escola Alfa, onde, na maioria das salas havia ar condicionado, luxo esse que, em nossa cidade, é mais reservado a escolas particulares. Inferimos que a aprovação maior da instituição em questão pudesse estar vinculada ao “afrouxamento das regras”, já que na escola Alfa havia um controle bem maior dos discentes. Esse controle, que em muitos momentos desagradava aos adolescentes, tinha do restante dos segmentos da escola – pais, professores e funcionários – plena aprovação. *“Tivemos que estabelecer regras mais firmes,*

pois a escola estava ficando desmoralizada e qualquer um entrava.” Essa fala de uma das técnicas da escola Alfa justificava a exigência de carteirinha para entrar na escola.

Também quisemos comparar, entre os alunos das turmas, se consideravam que estudavam em escola de boa qualidade.

Considera a escola onde estuda de boa qualidade?	Alunos da escola Alfa (%)	Alunos da escola Beta (%)
Nem um pouco	2,7	9,7
Muito pouco	16,7	9,7
Um pouco	38,9	41,9
Muito	30,6	35,5
Não respondeu	11,1	3,2
Total	100	100

Quadro 4: Considera a escola onde estuda de boa qualidade.

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Com base no Quadro 4, é possível percebermos uma discreta diferença nos resultados apontados pelos alunos da escola Beta, que apresentam um percentual de 6,9 % de vantagem em relação à escola Alfa. Levando em consideração questões que analisamos anteriormente, as quais passam pelo afeto à instituição, acreditamos que, talvez, o fato de os alunos da escola Beta terem apresentado algumas desvantagens sociais em relação aos alunos da escola Alfa os tenha levado a ter dificuldades de estabelecer critérios e padrões de qualidade em relação a espaços públicos. Apesar de termos consciência de que essa hipótese merecia ser melhor investigada, inferimos que o estado de “conformismo” presente em pessoas com menor nível de politização ou participação social pode estar associado a um pensamento corrente na sociedade brasileira que urge ser modificado, relacionado à acomodação e aceitação do cidadão de menor poder aquisitivo no que diz respeito ao trato da “coisa pública.” Infelizmente, ainda é grande o número de pessoas que percebem os serviços públicos como favorecimento dos dirigentes políticos e não como obrigação desses diante dos cidadão que pagam seus impostos, e que, portanto, têm direito à restituição por meio de prestações de serviço de qualidade. Mudar o mais rápido possível essa concepção é responsabilidade de todos nós que trabalhamos com educação, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

A escuta junto aos dois professores de Matemática e às duas técnicas das duas escolas também nos possibilitou interessantes percepções sobre a sensação de pertencimento institucional e identificação com o trabalho.

Eu trabalho desde 97[...] Então, eu faço uma avaliação assim de todas as escolas que eu já passei, inclusive até lá no Estado eu creio que aqui na escola Alfa nós temos assim conservado um bom viver, entendeu? Por quê? Porque nós temos uma liberdade para trabalhar e isso é muito importante [...]

[...] Uma vez aqui, numa dessas reuniões pedagógicas, que a gente faz antes do início do ano, na semana pedagógica, eu falei nesse ponto, dizendo que praticamente a escola é a nossa segunda casa. Tirando por mim. (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

Deixa eu lembrar... 1980... 87... hum... faz 22 anos. Corresponde a uma vida. Gosto muito de trabalhar aqui, é uma boa escola, mas já estou me aposentando no próximo ano, afinal já são 40 anos de magistério. (Armando, professor de Matemática da escola Beta).

Me sinto bem no meu local trabalho. Gosto da escola e do clima que temos aqui.

Primeiro é o respeito. Que passa pela valorização daquele profissional quando ele faz alguma coisa ou, sei lá, deixa de fazer [...] (Luciana, coordenadora Pedagógica da Escola Alfa).

[...] Eu gosto muito da escola e do clima de trabalho que reina entre nós.

[...] eu passei no concurso de 2000, aí eu vim para cá e... me centrei mais nessa área mesmo. (Sandra, coordenadora Pedagógica da Escola Beta).

Perguntamos ao grupo sobre identificação com seu trabalho, e as respostas apontaram para:

Eu acho que foi mais por uma situação assim de afinidade com por Matemática, não diria que foi questões de necessidade, e sim foi mais uma questão de afinidade.

[...] na minha adolescência eu tive uma reprovação em Matemática e por isso passei a estudar bastante, e nessa questão de estudar eu fui ganhando simpatia pela disciplina [...] (Sílvia, professora de Matemática da escola Alfa).

A disciplina Matemática, eu sempre gostei. Tanto prova é que um dos motivos de eu ter largado a farda foram os problemas de viagem. Eu larguei e fiquei dando aula para uma turma e quando eu passei na Marinha de Guerra eu também passei no vestibular. Depois, eu fiz Engenharia Civil [...] (Armando, professor de Matemática da escola Beta).

[...] eu gosto desse trabalho de coordenar. De lidar com os professores, de lidar com os alunos, de organizar o trabalho pedagógico da escola.

Elaborar calendário, organizar o planejamento, isso eu gosto de fazer. Assim, de ter contato com os alunos. Por exemplo, eu vou nas salas, quando é possível desenvolvo trabalho com os alunos. (Luciana, coordenadora Pedagógica da Escola Alfa).

E como eu te falei, gosto de trabalhar assim em áreas que dão suporte, dando apoio há vários projetos porque nessa posição nesse cargo, a gente acompanha assim vários projetos da escola e isso dá uma visão bem ampla da escola e você é capaz de fazer um pouquinho de cada coisa. É isso que eu gosto de fazer. (Sandra, coordenadora Pedagógica da Escola Beta).

Foi unânime entre o grupo a manifestação de afeto às suas escolas e a identificação com a profissão e atividade que exerciam, como ficou evidenciado nos trechos das entrevistas. Esses fatos, por si só, já seriam positivos para qualquer escola, mas para aquelas organizadas em ciclos de aprendizagem, onde a questão *espaço-tempo* deve ser trabalhada por outra lógica (ARROYO, 1999), os fatos assumiram relevância na medida em que estudos sobre os sistemas de ciclos (MAINARDES, In: KRUG, 2007) apontam grande rotatividade no quadro docente de algumas redes municipais como um dos fatores que prejudicam o acompanhamento dos alunos nos ciclos de aprendizagens. Nos ciclos, a dimensão *tempo* assume materialidade relevante no processo de ensino-aprendizagem, bem como o trabalho cooperativo e a convivência solidária que permite reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Daí a importância das relações de afeto e de identificação dos profissionais da educação com suas escolas.

5.4.4

Opinião de educadores sobre escolaridade em ciclos

Ao iniciarmos esta seção, consideramos importante registrar que as escolas Alfa e Beta estavam organizadas em ciclos, norteadas pelas orientações filosóficas do *Projeto Cabano*. Mesmo com a mudança de governo que ocorreu em Belém a partir de 2004, o novo grupo de gestão que se estabeleceu manteve a política e filosofia Cabana. Contudo, a partir das observações nas escolas, das conversas com técnicos da Rede Municipal de Educação e da convivência com os professores e técnicos informantes desta investigação, concluímos que, apesar de os ciclos continuarem como proposta pedagógica para o conjunto das escolas municipais, não conseguimos perceber, nem nas falas, nem nas observações, a

ênfase do *Projeto Cabano* inicial, comprometido com a gestão democrática, com a formação continuada permanente de docentes e técnicos, com o ensino por tema gerador e com o empenho em um ensino efetivo, capaz, assim, de colaborar para maior inclusão social. Na escola Alfa, a fala da coordenadora pedagógica retrata adequadamente o sentimento corrente de educadores da Rede.

[...] O ciclo é... depende também da quem está no momento ocupando aquele cargo lá na Secretaria, na Educação, que chega e que diz “olha, a partir de agora mudou. Não é mais ciclo, vai ser outra coisa”. Tem de dar estímulo, manter vivo. Então, ela depende muito do...poder político, não é? Mas, a atual secretária que assumiu até agora também não modificou em nada e a escola já vem trabalhando e continua tudo igual. (Luciana, coordenadora pedagógica da escola Alfa)

A realidade confirma o pensamento de Sousa (2004), no sentido de que não se faz política pública sem *feedback* permanente e sem humildade para reconhecer e ajustar as falhas. Assim, ao olharmos para aspectos da prática pedagógica dos dois professores de Matemática, buscamos também perceber influências e adequações, ou não, com o sistema de ciclos. Referente à aceitação e adequação dos dois professores de Matemática com o projeto não havia muita divergência. Os dois professores não se adequavam ao sistema e não o consideravam boa opção para a diminuição de desigualdade escolares, como pode ser visto a seguir.

Na minha visão, o ciclo não é bom, não ajuda. Eu acho que a gente quer ensinar o aluno e ele não se esforça para aprender. A gente passa trabalho para o aluno, como a senhora pode ver (se referindo às observações que eu fazia em sua sala), a maioria deles nem liga. [...] Mas o problema é que os alunos não estão acostumados a estudar. Eles vão passando em tudo e quando chega nessas matérias que eu falei, aí, a coisa pega! O próprio aluno não valoriza mais a escola.[...]

[...] Talvez o ciclo seja bom para os alunos da noite, como eu já falei antes, mas para o regular não. É, para o EJA, sim. Tem aluno da noite que trabalha, chega cansado aqui, tem que ser diferente... é um aluno trabalhador, tem de ter outro tratamento.[...] (Professor de Matemática da escola Beta).

[...] porque eu vejo assim que o Ciclo não estaria apenas numa mudança da metodologia do professor, referente ao professor. Toda a escola, a estrutura da escola teria que ser mudada, desde a estrutura física das salas, não é? Até as quantidades de alunos teriam que ser diminuídas na formação das classes.

O aspecto negativo que eu ressalto assim é justamente a possibilidade de o aluno avançar tendo sido retido naquela disciplina. Porque no seriado, ele levava o aluno à reprovação em uma disciplina.

[...] um aspecto assim que a gente tem observado já há alguns anos que é justamente de o professor acompanhar o aluno dentro daquele ciclo. (Professora de Matemática da escola Alfa).

A posição das coordenadoras pedagógicas pouco divergia da posição dos professores. Para Luciana, uma das dificuldades iniciais do processo foi que “*não teve assim grandes discussões, quer dizer, a escola teve que fazer as grandes discussões, mas, assim, no momento em que ela foi ciclada, ela não estava preparada para tal.*” A técnica confirmava as inquietações da professora Sílvia quanto à falta de condições materiais de se atingir os objetivos do projeto, “*eu só acho válida é... (dúvida) essa concepção de aprendizagem do ciclo, se realmente houver uma boa estrutura*”.

Na escola Beta, Sandra justificou:

Olha, eu percebo assim... (hesitação) é... como eu posso dizer?... na verdade, a filosofia dos ciclos é excelente. Só que as condições que são oferecidas para o funcionamento não são as ideais, primeiro, porque ainda temos problema da quantidade de alunos por turma, eu acho que continua exagerada. Por exemplo, aqui na Escola Beta, no início do ano, a gente chega a colocar 40 alunos em sala no mínimo. [...] (Coordenadora pedagógica da escola Beta).

Infelizmente, a fala dos professores e coordenadoras junta-se a de outros professores da Rede Municipal de Belém, como podemos ver na pesquisa de Carmo (2006). Já naquele período, o autor detectava a distância entre a proposta oficial e a prática escolar, entre o plano das orientações e a prática cotidiana escolar em si. Ele advertia os responsáveis pela continuidade da política educacional ciclada, no sentido de maior zelo para que a prática da escolaridade em ciclo na Rede Municipal de Belém não se configurasse apenas como uma política superficial. Concordamos com Carmo e consideramos que a Secretaria Municipal de Belém, há muito, já deveria ter promovido uma ampla escuta nas escolas da Rede, ouvindo segmentos, como de professores, gestores, alunos, pais e demais funcionários, acerca da permanência ou não dos ciclos, bem como fazer uma avaliação interna de suas condições reais e materiais de manter tal proposta,

que não pode ser democrática e emancipatória apenas nos textos políticos, e sim na realidade e experiência de ensino de cada escola da Rede.

5.4.5

Participação e compromisso dos alunos com sua aprendizagem

Quanto ao nível de participação e compromisso dos alunos das duas turmas observadas consideramos muito baixo. Nas escolas Alfa e Beta, os alunos eram frequentes, porém, pouco participativos. Ficavam calados ouvindo as explicações dos professores ou conversando entre si, quando possível. Raramente faziam perguntas ou demonstravam interesse na matéria. Boa parte deles ficava aguardando os professores corrigirem os deveres no quadro e depois copiava os resultados no caderno. Com discreta diferença, consideramos os alunos da escola Alfa um pouco mais interessados e participantes que os da escola Beta.

Observando alguns alunos da escola Beta e o silêncio que eles mantinham sobre suas dificuldades, pedimos licença ao professor e oferecemos ajuda. Convidei todos a fazer reforço gratuito em Matemática, aos sábados pela manhã. Expliquei que era um projeto do curso de Matemática, da Universidade da Amazônia (UNAMA), onde graduandos de Matemática ministravam aulas de reforço em para alunos de escolas públicas. Já havíamos falado com o coordenador do projeto, portanto, bastava que os alunos fossem até lá. Divulgamos nas duas escolas, mas fomos mais insistentes na escola Beta, justamente por nos sentirmos incomodados com a situação dos grupos de alunos que tinham obtido baixo rendimento na primeira avaliação e não estavam conseguindo acompanhar o ensino de equação de segundo grau. Professor Armando achou ótimo a ideia, também motivou a turma, mas foi grande nossa surpresa ao descobrirmos posteriormente que nem um único aluno aderiu ao projeto. Nem na escola Alfa nem na Beta.

Técnicos e professores, mas, sobretudo os últimos, ressentiam-se do comportamento apático nas aulas e da falta de motivação para acompanhar as aulas, fazer deveres, estudar. Na escola Alfa, Sílvia atribuía o fato ao:

[...] hábito de estudar apenas quando está próximo de um teste. Isso é um mau hábito.

[...] Então esse é o perfil que eu faço dos alunos - independente de serem da 8ª ou de outra série- são todos alunos do ciclo. Eles ainda têm na cabeça o sistema seriado. Antigamente... lembra? Quando nós estudávamos, naquele tempo era prova. A gente tinha aquela preocupação grande de estudar na semana de prova, não é? Então a mesma coisa eles querem continuar fazendo. É incrível como eles ainda não criaram o hábito de estudar continuamente.

Na escola Beta, as queixas de Armando são ainda maiores:

[...] Como a senhora viu lá na sala, tem aluno que não sabe quanto é 3 x 7. Pois tem aluno que não sabe. Quer dizer, hoje em dia, eu estou pegando aluno da 6ª série que não sabe coisa básica, elementar mesmo. Aí, lá vou eu ter que fazer uma revisão para poder trabalhar. Eu pergunto 3 ao quadrado? E o aluno responde 3. Quer dizer, isso é coisa que aluno até de 4ª série deve saber.

Sobre o comportamento dos alunos o professor reclamava que:

[...] o aluno não obedece mais. Às vezes, a gente está dando aula e os que não estão assistindo aulas ficam perturbando, andando no corredor, mexendo com os colegas que estão em sala. E a gente não pode fazer nada. Quando a escola não era ciclada tinha inspetora que ajudava a tomar conta e que eles atendiam. Mas, hoje, a senhora vê, a gente está dando aula e os alunos ficam andando de um lado para o outro. Mesmo tendo aula, a senhora viu que a maioria não quer nada com nada, a maioria fica lá com os braços cruzados.

A avaliação das coordenadoras sobre interesse e compromisso dos alunos vinha ao encontro do pensamento dos professores. Luciana, professora de Matemática da escola Alfa apontava que “a responsabilidade dos alunos, de uma forma geral, eles não são muito responsáveis, não é? E eu não sei se por conta da idade.”

Na escola Beta, a coordenadora Sandra avaliava que:

[...] eles ainda não têm aquela consciência... No Ensino Fundamental, nem tanto. Com relação ao aluno, eu percebo que ele precisa ainda de certa orientação, nesse sentido da responsabilidade, do empenho dele nas avaliações, nas aprendizagens dos conteúdos. Eles precisam porque são de uma faixa etária que ainda não tem amadurecido nessa questão da responsabilidade.

Buscamos saber junto aos alunos quais os períodos que costumavam estudar. Os índices indicaram:

Estuda em casa com que frequência?	Alunos da escola Alfa (%)	Alunos da escola Beta (%)
Só período de avaliação	41,7	32,3
Só quando tem trabalho a entregar	5,6	9,7
Só no final de semana	13,9	9,7
Todo dia	13,9	35,5
Só na véspera de prova	13,9	3,2
Nunca	2,8	-
Não responderam	8,3	9,7

Quadro 5: Hábitos de estudo em casa

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Como ficou evidenciado, o posicionamento dos alunos confirmava a hipótese dos professores sobre a falta de interesse daqueles em sua formação acadêmica, bem como o hábito inadequado de estudar somente quando da proximidade de trabalhos e provas. Os percentuais do Quadro 5 sobre o aluno estudar somente no período de avaliação também sinalizam a sua dificuldade na utilização do espaço-tempo do ciclo. Os dados e observações indicaram que a escolarização em ciclo parecia ainda não ter sido assimilada na vivência da maioria dos discentes, bem como a consciência de que o sucesso do processo ensino-aprendizagem dependia também de maior envolvimento no processo de aprendizagem, maior aproveitamento do tempo, responsabilidades com sua vida acadêmica. Slavin (1996, p.10) aponta que “um dos princípios essenciais do uso eficaz de incentivo em sala de aulas é que os alunos devem ser responsabilizados por tudo que fazem.” Uma outra questão apontada pelo autor como favorecedora da eficácia na sala de aula é a utilização do *tempo engajado* ou aquele efetivamente utilizado pelos alunos para estudar ou realizar as tarefas. Esse tempo não é controlado pela escola ou professor, mas pelo desejo ou motivação do próprio aluno com sua formação. Em relação aos discentes das turmas que observamos em 2009, o tempo engajado, sobretudo o tempo destinado à aprendizagem de Matemática e às atividades da disciplina, era muito mal aproveitado pela maioria dos alunos.

5.4.6

Gosto dos alunos pela matéria e pelo professor de Matemática

O clima da sala de aula é fortemente influenciado por questões afetivas que podem colaborar para o bem estar do aluno em sala, assim como o desejo de assistir e participar de aulas ou não. Daí a importância de os alunos gostarem da matéria é do professor. Infelizmente, em relação à disciplina Matemática e seus professores, ainda é grande, entre os alunos, a existência de sentimentos confusos de rejeição e medo da disciplina, que, em algumas situações, são estendidos ao professor.

Essas questões, em boa medida, estão ligadas a outra que remonta a fatos históricos, como explica Valente (2002). No Brasil, somente em 1930, foi criada a disciplina Matemática na escola primária e por muito tempo perdurou a crença de que bastava saber conhecimentos específicos de Matemática para ensiná-la. A disseminação dessa ideia influenciou, e em alguns casos continua influenciando, a prática pedagógica de professores de Matemática, que não se preocupam com a didatização dos conteúdos escolares, muito menos com as metodologias adotadas.

Esses fatos colaboraram para que por longo tempo a Matemática fosse considerada uma das disciplinas que mais contribuiu para reprovação e, conseqüentemente, exclusão escolar. A ordem de fatos muito colaborou para que, em muitas escolas, professores de Matemática entrassem em conflito com alunos e em embates com coordenações pedagógicas, sendo acusados pelas últimas de impedir ou atrapalhar o avanço escolar do aluno no restante de sua escolaridade.

O quadro comparativo com os percentuais que indicam a opinião das duas turmas das duas escolas nos possibilitou a seguinte visualização.

Gosta da disciplina?	Escola Alfa (%)	Escola Beta (%)
Nem um pouco	11,1	3,2
Muito pouco	33,3	25,8
Um pouco	41,7	45,2
Muito	11,1	22,6
Não respondeu	2,8	3,2

Quadro 6: Gosto pela disciplina.

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Podemos observar novamente que entre os alunos da turma da escola Beta os índices de afinidade com a disciplina são maiores que entre os alunos da turma

da escola Alfa. Repetimos o mesmo procedimento comparativo em relação aos alunos “gostarem do professor de Matemática.”

Gosto pelo professor	Escola Alfa(%)	Escola Beta (%)
Nem um pouco	25,0	3,2
Muito pouco	22,2	35,5
Um pouco	44,4	25,8
Muito	2,8	35,5
Não responderam	5,6	-

Quadro 7: Gosto pelo professor

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Novamente, os percentuais dos alunos da turma 803 da escola Beta apontaram um número maior de alunos que gostam do professor Armando que os índices da turma da escola Alfa.

5.4.7

Relação família e escola

Estudos, como o de Despointes (2001), têm mostrado a importância e influência da relação de apoio e cooperação familiar no sucesso escolar de alunos. Assim, fomos indagar junto a nossos informantes sobre a relação que as famílias das turmas 801 e 803 têm com as escolas de seus filhos.

Perguntamos às coordenadoras pedagógicas e aos professores se os responsáveis dos alunos costumavam comparecer às reuniões promovidas na escola. Na escola Alfa, a professora Sílvia afirmou “*sim, desta turma, com certeza, praticamente todos.*”. Na escola Beta, o professor Armando disse que “*a maioria só aparece para saber do filho no final do ano*”.

Na pergunta sobre comparecimento dos pais, a escola Alfa ficou à frente da escola Beta, como vimos nas falas acima, porém, quando indagamos sobre os pais acompanharem a vida escolar dos filhos, soubemos por Sílvia:

[...] eis aí a minha grande reclamação, porque a maioria não participa. Desta turma, eu posso contar nos dedos e você observa isso. Aqueles alunos que têm assim aquela participação além dos outros, ou seja, aqueles que conseguem um aprendizado além do nível dos outros, a gente já sabe que sempre estão envolvidos ou o pai ou a mãe ou o tio ou irmão...

Na escola Beta, Armando explicou sobre reuniões com os pais, que “comparecem, mas em minoria”. E indagado sobre acompanhamento do estudante pela família ele disse:

Olha, tem muitos pais interessados. Mas tem pai que só procura saber quando o aluno fica retido no Ciclo. [...]A maioria só aparece para saber do filho no final do ano. Aí, tem mãe que ainda reclama e diz ‘mas meu filho passou nas outras disciplinas!!!!’. E a gente é que leva a fama de ruim.

Buscamos informações junto aos alunos se os pais ou responsáveis costumavam ir à reunião da escola, se pais ou responsáveis os incentivam a estudar, se pais ou responsáveis incentivam a não faltar às aulas e quem os ajudava no dever de Matemática. Os resultados indicaram que:

Pais ou responsáveis vão à reunião da escola?	Escola Alfa Alunos (%)	Escola Beta Alunos (%)
Sim	91,7	96,8
Não	5,6	---
Não responderam	2,8	3,2

Quadro 8: Pais ou responsáveis que comparecem à reunião da escola

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Pais ou responsáveis incentivam a estudar?	Escola Alfa Alunos (%)	Escola Beta Alunos (%)
Sim	97,2	96,8
Não	2,8	3,2

Quadro 9: Pais ou responsáveis que incentivam a estudar.

Fonte: questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Pais ou responsáveis incentivam a não faltar as aulas?	Escola Alfa Alunos (%)	Escola Beta Alunos (%)
Sim	97,2	100
Não	2,8	---

Quadro 10: Pais ou responsáveis que incentivam a não faltar aulas.

Fonte: questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Quem o ajuda no dever de Matemática?	Escola Alfa Alunos (%)	Escola Beta Alunos (%)
Professor particular	16,7	12,9
Pai	8,3	16,1
Mãe	13,9	12,9
Irmão/irmã	16,7	9,7
Amigo(a)	11,1	12,9
Outros	8,3	-
Não responderam	25,0	35,5

Quadro 11: Quem ajuda a fazer o dever de casa.

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos das escolas Alfa e Beta no ano de 2009.

Analisando o conjunto de questões pertinentes ao envolvimento de pais ou responsáveis com o processo de escolarização de seus filhos, percebemos que a maioria dos pais das turmas 801(escola Alfa) e 803(escola Beta), ao seu modo, acompanhava a vida escolar de seus filhos. Talvez, não da forma como os professores achavam que deveria ser esse acompanhamento ou de um modo mais intensificado como alguns alunos pareciam necessitar, dada a dificuldade que apresentavam para acompanhar as aulas de Matemática. Consideramos que a escola, por meio do serviço de orientação pedagógica, também necessita tomar para si a tarefa de melhor orientar os pais sobre como proceder para ajudar no êxito escolar de seus filhos e diminuir as desigualdades de aproveitamento educacional. Estudos que tratam da eficácia escolar têm mostrado a importância da participação da família na educação escolar de seus filhos, enquanto grande incentivadora desse processo. Para Jencks (In: BROOKE e SOARES, 2008, p. 56):

Uma possibilidade óbvia é que estudantes da classe média têm aspirações educacionais mais altas porque eles sentem uma pressão maior, vinda de casa, para continuar sua educação do que estudantes de lares de classes operárias e baixa. Existe evidência empírica convincente para isso. Na verdade, uma pressão perceptível vinda de casa parece explicar a maior parte das diferenças entre aspirações educacionais de estudantes da classe operária média.

Na conclusão de seu estudo, que investigou as razões pelas quais algumas pessoas acabam com melhores credenciais educacionais do que outras, Jencks (In: BROOKE e SOARES, 2008) aponta que o determinante mais importante de aproveitamento educacional é o *background* familiar. As conclusões dessa

pesquisa vêm ao encontro do pensamento e desejo da professora Sílvia, quando declarou:

[...] essa questão de superar dificuldades, ela não está apenas na questão da escola. Eu creio que a família, ela tem se mostrado assim, um pouco negligente nessa questão assim de ajudar a superar. Porque eu observo o seguinte, que mesmo com as dificuldades que a escola pública tem, mesmo com as situações que a gente sabe aí que são quase que inacreditáveis dos professores darem boas aulas e dos alunos aprenderem, a gente observa que quando a família investe no aluno, ou ela se preocupa o mínimo que seja com a aprendizagem da criança há resultados. A gente observa isso claramente. [...]

Como vimos, a professora tinha bastante clareza da importância do papel da família na educação dos filhos.

No próximo capítulo, analisamos a prática pedagógica em sala de aula dos dois professores de Matemática sujeitos deste estudo.