



Ana Carolina Pontes Costa

**Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em
escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa
Família no estado de Mato Grosso do Sul**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos para
obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino
Coorientador: Prof. Luís Antônio Fajardo Pontes

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Carolina Pontes Costa

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Desde 2015 coordena o Grupo de Pesquisa em Pobreza, Educação e Desempenho Escolar (GPEDE/UFMS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). Atua nos temas de educação, desigualdades sociais e escolares e avaliação da educação básica.

Ficha Catalográfica

Costa, Ana Carolina Pontes

Eficácia e equidade escolar : um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul / Ana Carolina Pontes Costa ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino ; co-orientador: Luís Antônio Fajardo Pontes. – 2019.

191 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Eficácia e equidade escolar. 3. Programa Bolsa Família. 4. Mato Grosso do Sul. I. Bonamino, Alicia Catalano de. II. Pontes, Luís Antônio Fajardo. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

À minha filha Mel, por me
conduzir no caminho do amor e da
compreensão nestes quatro anos.

Agradecimentos

Primeiramente, à minha filha Mel por compreender as minhas ausências e por ser a maior demonstração de amor e cuidado na minha vida.

Ao Marcos, meu amigo e companheiro nessa trajetória, que se revelou um encorajador das minhas conquistas e pelas palavras de incentivo quando, muitas vezes, pensei em desistir.

À minha orientadora Alicia, que aceitou o desafio da minha orientação, com demonstrações de generosidade, cuidado e proteção, permitindo o meu crescimento pessoal, científico, humano e também como professora do ensino público superior. Não tenho palavras para agradecer todo aprendizado conquistado e mediado por você nestes anos. Quando eu “crescer” quero ser como você!

Ao meu coorientador Luís Fajardo, por me conduzir nos caminhos do conhecimento estatístico, com tamanha paciência e dedicação e pela contribuição valorosa no processo de seleção das escolas.

Aos meus pais, que mesmo não compreendendo a dimensão da realização de um doutorado, demonstraram sempre muito entusiasmo e orgulho pela minha formação acadêmica.

Aos meus irmãos, Bruno e Fernanda, por se constituírem alicerces na minha vida e, mesmo distantes fisicamente, sempre fizeram grandes esforços para que estivéssemos juntos.

À minha amiga Daiani, presente da vida, que me transforma em cada palavra, conselho e parceria, em uma pessoa melhor.

Ao meu amigo André Régis, pela parceria no tratamento das bases de dados e pela amizade construída através de horas e horas presenciais e a distância, no qual todo este processo garantiu um dos melhores presentes: você como um amigo.

Aos meus amigos Edith e Rodrigo, pelos inúmeros cafés e bate-papos que tivemos nestes anos. Pelos lenços e ombros emprestados quando muitas lágrimas escorriam dos meus olhos e o cansaço da coleta de dados insistia em me dominar.

Ainda, quando os pensamentos em “não dar conta” impediam a escrita de uma palavra sequer por semanas. Vocês são essenciais por permitirem um caminho mais colorido, alegre e bonito na minha vida.

À minha amiga e colega de trabalho Márcia Sambugari por dividir as dores e as delícias da realização do doutorado e do magistério público superior.

À minha sempre orientadora Edelir Salomão Garcia, pelas conversas nos corredores da UFMS, que permitiam fôlegos e troca de experiências, fazendo com que eu me orgulhasse do trabalho realizado.

Ao amigo Daniel Mendes, pelo cuidado e disponibilidade da leitura final da tese.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UFMS/CPAN, em especial a professora Mônica Kassar e ao professor Fabiano dos Santos, pelos esforços e batalhas travadas para a viabilização do DINTER –UFMS/PUC-RIO.

Aos professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, por me ensinarem o real significado das palavras grandeza e generosidade. Estudar com professores que se constituíram referências bibliográficas ao longo da minha trajetória acadêmica foi um grande presente no processo formativo do doutorado.

Às alunas integrantes do Grupo de Pesquisa em Pobreza, Educação e Desempenho Escolar (GPEDE), em especial àquelas que aceitaram o desafio da coleta de dados, longe de suas casas e famílias. Sinto muito orgulho do grupo que constituímos e do conhecimento que oportunizamos umas às outras.

À Fundect, pela concessão do auxílio financeiro que viabilizou a coleta de dados com mais tranquilidade.

Aos sujeitos desta pesquisa e suas escolas, que reacenderam em mim a chama da esperança na escola pública, gratuita e de qualidade.

Resumo

Costa, Ana Carolina Pontes Costa; Bonamino, Alicia Maria Catalano de. **Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul.** Rio de Janeiro, 2019. 191p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em 2003 o governo brasileiro lançou o Programa Bolsa Família (PBF), que objetivou garantir a superação da pobreza e pobreza extrema, através da transferência de renda mensal às famílias em situação de vulnerabilidade e pobreza no país. O programa transfere, atualmente, um recurso mensal a 14 milhões de famílias que, em contrapartida, precisam obrigatoriamente matricular os filhos de 6 a 17 anos nas escolas de Educação Básica e garantir a frequência escolar acima de 85%, para alunos de 6 a 15 anos, e de 75% para alunos de 16 a 17 anos, além de outras condicionalidades. Esta pesquisa objetivou compreender algumas das características institucionais e pedagógicas de escolas do estado de Mato Grosso do Sul (MS) que apresentam, simultaneamente, duas condições: têm, sistematicamente, resultados positivos nas avaliações nacionais, e concentram um número significativo de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Para tanto, este estudo adotou uma abordagem qualitativa. Inicialmente, foi calculado, para as escolas públicas municipais e estaduais do estado, um índice através de regressão linear clássica que, após o controle das características socioeconômicas dos alunos, composição social da escola em razão da concentração de alunos do PBF, proficiência média e distribuição nas faixas de desempenho da Prova Brasil, identificou 14 escolas que se sobressaíram entre as mais de 1900 escolas do estado. Destas, foram selecionadas para este estudo quatro escolas, em dois municípios distintos. Aquelas que produziram os melhores resultados, analisando também questões relacionadas à equidade, foram investigadas in loco na busca da compreensão do que fazem estas escolas para minimizar o peso da origem social dos estudantes. Assim, fatores como condições de gestão, liderança, clima interno da escola, prática pedagógica, prestígio escolar, relação família-escola-PBF, foram investigados, por meio de uma pesquisa de campo que envolveu observações do contexto escolas e da sala de aula, e também entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias beneficiárias dos municípios e escolas selecionadas. O conjunto de escolas que participou da pesquisa apresenta como traço comum o fato de ter resultados positivos e mais homogêneos apesar de atender alunos pobres e em situação de vulnerabilidade social. Afora essa característica mais geral, o conjunto das escolas investigadas comporta, deliberadamente, uma grande diversidade. Nele, há escolas rurais e urbanas, municipais e estadual, localizadas em cidades consideradas de grande e de pequeno porte. Essa diversidade responde pelo interesse em conhecer, para além de características comuns às quatro escolas, um repertório mais amplo de fatores e práticas promotoras de eficácia e de equidade escolar em contextos que apresentam desafios institucionais, de funcionamento e espaciais específicos. Entre as características que estão presentes no conjunto de

escolas, os resultados da pesquisa permitem destacar: i. gestão com ênfase pedagógica, exercida pelo diretor, ou delegada aos coordenadores; ii. clima escolar positivo promovido pelos diretores e expresso na satisfação com o trabalho de diretores, coordenadores, professores e no reconhecimento do trabalho da equipe escolar por famílias e alunos; iii. relações harmoniosas e respeitadas com os alunos; iv. ênfase nos processos de aprendizagem, com atividades diversificadas; v. acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores pelos coordenadores; vi. prestígio institucional das escolas, propiciado por altas notas no IDEB, pela disciplina escolar e pela qualidade do ensino e dos profissionais; vii. relação família-escola, com pais que se sentem “ouvidos” pelas instituições, demonstram interesse na escola, e estão alinhados às expectativas de participação da equipe escolar. A principal diferença entre essas escolas está relacionada como formas seletivas de enturmação dos alunos, que tipicamente contribuem para a manutenção das desigualdades educacionais e sociais.

Palavras-chave

Eficácia e Equidade Escolar; Programa Bolsa Família; Mato Grosso do Sul.

Abstract

Costa, Ana Carolina Pontes Costa; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Advisor). **School Effectiveness and Equity:** a study in schools with beneficiary students of Bolsa Família Program in Mato Grosso do Sul State. Rio de Janeiro, 2019. 191p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In 2003 the Brazilian government introduced ‘Bolsa Família’ (Family Grant) Program (PBF), which intended to guarantee the overcoming of poverty and extreme poverty by a monthly transfer of income to the families in situation of vulnerability and poverty in the country. Currently, the program transfers a monthly resource to 14 million families, which in return must enroll their children between 6 and 17 years old in Elementary and Secondary Schools and ensure a school attendance up to 85% of students from 6 to 15 years, and 75% for students from 16 to 17, besides other conditionalities. This research aimed to understand some of the schools institutional and pedagogical features of Mato Grosso do Sul state, that present, simultaneously, two conditions: have systematically positive results in national assessments, and concentrate a significant number of beneficiary students from ‘Bolsa Família’ Program (PBF). Therefore, this study adopted a qualitative approach. Initially, an index through a classic linear regression was calculated for the municipal and state public schools of Mato Grosso do Sul, which, after the controlling of students socioeconomic characteristics, the school social composition due to the concentration of students from PBF, average proficiency and distribution in the performance levels of ‘Prova Brasil’ (Brazil assessment), identified 14 schools that stand out among more than 1,900 schools in the state. From these, four schools were selected in two different municipalities. Those who presented better results, also analyzing issues related to equity, were investigated in loco in the pursuit of understanding what these schools do to minimize the weight of the students' social background. Thus, the criteria of management, leadership, the school internal environment, pedagogical practice, family-school-PBF were investigated, through a field research, observing the school and the classroom, and using semi-structured interviews with directors, coordinators, teachers, students and beneficiary families of the selected municipalities and schools. The group of schools that participated in the research has in common the fact of having positive and more homogeneous results despite attending poor students and students in situations of social vulnerability. Apart from this more general characteristic, the whole of schools investigated deliberately contains a great diversity. In this group, there is rural and urban schools, municipal and state, located in big and small cities. This diversity responds to the interest in knowing, in addition to common characteristics to the four schools, a wide repertoire of factors and practices that promote efficacy and school equity in circumstances that present specific institutional, operational and spatial challenges. Among the characteristics that are present in the group of schools, the results of the research allow highlighting: i. management with pedagogical emphasis, exercised by the director, or delegated to the coordinators; ii. positive school environment promoted by directors and expressed in satisfaction with the work of directors, coordinators, teachers and recognition of the work of

the school team by families and students; iii. harmonious and respectful relationships with students; iv. emphasis on learning processes, with diversified activities; v. monitoring of teachers' pedagogical work by coordinators; vi. institutional prestige of schools, promoted by high grades in the IDEB, school discipline and teaching and professionals quality; vii. family-school relationship, with parents who feel "heard" by the institutions, show interest in the school, and are aligned with the expectation of school team participation. The main difference between these schools is related as selective forms of student interaction, which typically contribute to the maintenance of educational and social inequalities.

Keywords

School Effectiveness and Equity; Bolsa Família Program; Mato Grosso do Sul.

Sumário

1. Introdução	18
2. O Programa Bolsa Família	21
2.1. A Condicionalidade da Saúde	26
2.2. A Condicionalidade da Educação	27
2.3. PBF e os Indicadores Educacionais	30
2.4. PBF e a sua abrangência no estado de Mato Grosso do Sul ...	34
3. Eficácia equidade escolar	42
3.1. Eficácia Escolar e Fatores Intraescolares	47
3.1.1. Fatores Associados a Escola	48
3.1.1.1. Gestão e Liderança	48
3.1.1.2. Percepções do Clima Escolar	51
3.1.1.3. A Relação Família e Escola	53
3.1.1.4. Fatores Associados a Sala de Aula	56
4. O Percorso Metodológico da Pesquisa	59
4.1. A Seleção das Escolas	61
4.1.1. A Extração de Dados do Sistema Presença	61
4.1.2. Censo Escolar	62
4.1.3. Prova Brasil	64
4.1.4. Criando um Índice de Desempenho Líquido	65
4.1.5. Os Resultados das Regressões	68
4.1.6. A Correlação entre Índice Geral e Outras Medidas de Desempenho das Escolas	71

4.2. A Pesquisa de Campo	74
4.2.1. Os Sujeitos da Pesquisa	75
4.2.1.1. Os Diretores	76
4.2.1.2. Os Coordenadores	77
4.2.1.3. Os Professores de Português e Matemática	78
4.2.1.4. As Famílias Beneficiárias do PBF	79
4.2.1.5. Os Alunos Beneficiários	81
4.3. As Observações em Sala de Aula	83
4.4. Nvivo – Software de Análise de Dados Qualitativos	84
5. Conhecendo as Escolas	86
5.1. Os municípios selecionados	86
5.1.1. O município de Campo Grande	86
5.1.2. A Escola Municipal Rural – Capital	88
5.1.3. A Escola Estadual Urbana – Capital	93
5.2. O Município de Terenos	97
5.2.1. A Escola Municipal Urbana – Interior	99
5.2.2. A Escola Municipal Rural – Interior	104
6. Escolas Eficazes e a Alta Concentração de Beneficiários do PBF: Revelando os Dados	109
6.1. Gestão e Liderança	109
6.2. Clima Escolar	121
6.3. A Prática Pedagógica dos Professores	137
6.4. O prestígio escolar	151
6.5. A Relação Família e a Escola	158
6.6. O Programa Bolsa Família e a sua Relação com a escola	164
6.6.1. Alterações na vida das famílias e dos estudantes	164
6.6.2. O benefício na perspectiva da equipe escolar (diretores, coordenadores e professores)	170
7. Considerações finais	176
8. Referências bibliográficas	181

Lista de Siglas

BPC	- Benefício de Prestação Continuada
BSP	- Benefício de Superação da Extrema Pobreza
BSP	- Benefício para a Superação da Extrema Pobreza
BVJ	- Benefício Variável Vinculado ao Adolescente
CadÚnico	- Cadastro Único para Programas Sociais
CAMVA	- Cooperativa Agrícola Mista de Várzea Alegre
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EFI	- Ensino Fundamental I
EFII	- Ensino Fundamental II
EM	- Ensino Médio
EMI	- Ensino Médio Inovador
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
GERES	- Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JICA	- Agência Internacional de Cooperação do Japão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LLECE	- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC	- Ministério da Educação
MS	- Mato Grosso do Sul
PACS	- Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PBF	- Programa Bolsa Família
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROERB	- Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSF	- Programa de Saúde da Família
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
RENAR/MS	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	- Secretaria Estadual de Educação
SEM	- Modelagem por Equações Estruturais
SISVAN	- Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
SPAECE	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPSS	- <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UF	- Unidade Federativa
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lista de tabelas

Tabela 1 - Grupos Atendidos no MS	35
Tabela 2 - Famílias beneficiárias do PBF em MS por tipo de benefício ...	38
Tabela 3 - Acompanhamento da condicionalidade da educação do PBF em MS.....	38
Tabela 4 - Famílias Beneficiárias do PBF em MS por tipo de benefício...	39
Tabela 5 - Redes de ensino dos alunos do PBF no Ensino Fundamental	40
Tabela 6 - Localização dos alunos do PBF no Ensino Fundamental	40
Tabela 7 - Distorção Idade/Série dos Alunos do PBF no Ensino Fundamental	41
Tabela 8 - Total de Escolas no estado de MS.....	63
Tabela 9 - Total de escolas recorrentes em 2011, 2013 e 2015 no estado de MS.....	63
Tabela 10 - Total de escolas no estado de MS por dependência nos anos de 2011, 2013 e 2015	64
Tabela 11- Escalas de desempenho por série e disciplina/Prova Brasil ..	65
Tabela 12 - Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas nas regressões.....	68
Tabela 13 - Coeficientes de regressão padronizados com suas respectivas medidas de significância estatística	70
Tabela 14 – Evolução do IDHM – Campo Grande - MS.....	86
Tabela 15 – Evolução do IDHM/ Terenos - MS	97

Lista de quadros

Quadro 1 - Escolas selecionadas para a pesquisa qualitativa	73
Quadro 2- Dimensões e temas – entrevistas com diretores.....	76
Quadro 3- Dimensões e temas – entrevistas com coordenadores.....	77
Quadro 4 - Dimensões e temas – entrevistas com os professores	78
Quadro 5- Dimensões e temas – entrevistas com as famílias.....	80
Quadro 6 - Dimensões e temas – grupos de discussões com alunos do 5º e 9º ano – bolsistas do PBF	82
Quadro 7 - Consulta de palavras.....	85
Quadro 8 - Caracterização dos professores - Escola Municipal Rural – Capital	93
Quadro 9 - Caracterização dos professores na Escola Estadual Urbana - Capital	96
Quadro 10 - Caracterização dos professores Escola Municipal Urbana – Interior	103
Quadro 11 - Caracterização dos professores da Escola Municipal Rural - Interior	108

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Famílias Atendidas pelo PBF a partir de 2010/Brasil.....	23
Gráfico 2 - Famílias inscritas no Cadastro Único para programas sociais (CadÚnico) – MS entre os anos de 2007 e 2016	36
Gráfico 3 - Famílias beneficiárias do PBF em MS entre os anos de 2005 e 2016	37
Gráfico 4 - Correlação entre índice de desempenho geral das escolas e desempenho médio em matemática das escolas - 5º ano Prova Brasil 2015	72
Gráfico 5 - Taxa do IDEB de Campo Grande nos anos iniciais 2005 – 2017	87
Gráfico 6 - Taxa do IDEB de Campo Grande nos anos finais 2005–2017.	88
Gráfico 7 - Taxa do IDEB – Escola Municipal Rural – Capital nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2007 – 2017	89
Gráfico 8 - Taxa do IDEB – Escola Municipal Rural – Capital nos anos finais do Ensino Fundamental 2011 - 2017	90
Gráfico 9 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação 2016 - Escola Municipal Rural – Capital	90
Gráfico 10 - Distorção idade-série - Escola Municipal Rural – Capital de 2007 até 2016	91
Gráfico 11 - Taxa do IDEB - Escola Estadual Urbana - Capital nos anos finais do Ensino Fundamental	94
Gráfico 12 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação 2016 na Escola Estadual Urbana - Capital	95

Gráfico 13 - Distorção idade-série na Escola Estadual Urbana - Capital de 2007 até 2016	95
Gráfico 14 - Taxa do IDEB de Terenos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017.....	98
Gráfico 15 - Taxa do IDEB de Terenos nos anos finais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017.....	99
Gráfico 16 - Taxa do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Urbana - Interior de 2007 a 2017.....	100
Gráfico 17 - Taxa do IDEB anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Urbana - Interior de 2011 a 2017	101
Gráfico 18 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono da Escola Municipal Urbana – Interior de 2011 a 2017	101
Gráfico 19 - Distorção idade-série da Escola Municipal Urbana – Interior de 2007 a 2016	102
Gráfico 20 - Taxa do IDEB da Escola Municipal Rural – Interior nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2009 a 2017	105
Gráfico 21 - Taxa do IDEB da Escola Municipal Rural – Interior nos anos finais do Ensino Fundamental de 2009 a 2017	105
Gráfico 22 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação da Escola Municipal Rural – Interior em 2016.....	106
Gráfico 23 - Distorção idade-série na Escola Municipal Rural – Interior de 2007 a 2016	106

1 Introdução

Mudanças na configuração das ações de proteção social vêm sendo adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, cabendo especial destaque para as ações de enfrentamento da pobreza, sobretudo socioeconômica (privação material) e política (efetivação da cidadania). Para tentar minimizar os problemas relacionados à vulnerabilidade e desigualdade social, houve, por parte do governo federal, investimento em políticas públicas de transferência de renda, a fim de garantir às famílias empobrecidas direitos sociais básicos, à educação, saúde e assistência social.

No bojo dessas ações, cabe o destaque para o Programa Bolsa Família (PBF), programa de transferência direta de renda com condicionalidades relacionadas às áreas de saúde, educação e assistência. Criado no ano de 2003, durante o governo de Luiz Inácio da Silva, por meio de medida provisória, e regulamentado pela Lei nº. 10.836/2004 (BRASIL, 2004a) e, posteriormente, pelo Decreto nº. 5.209 (BRASIL, 2004b), o PBF unificou e ampliou o atendimento de quatro programas sociais já existentes¹, com o objetivo de combater a miséria e a exclusão social, bem como de promover a emancipação de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. No caso brasileiro, a discussão sobre ações mais localizadas, programas de transferência de renda e implantação de políticas públicas desta natureza tem despertado o interesse de diferentes segmentos sociais já há algum tempo, e promovido alguns avanços e muitos desafios.

Nesta direção, o meu interesse em investigar a relação entre pobreza e educação no doutorado surgiu da minha participação como coordenadora da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no estado de Mato Grosso do Sul (MS) no ano de 2014, que se insere no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR).

Essa Iniciativa tratou das relações entre educação, pobreza e desigualdade social e visou promover reflexões e discussões sobre as vivências em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza, bem como em relações

¹Bolsa escola, vinculado ao Ministério da Educação; Bolsa alimentação e Cartão-Alimentação, vinculados ao Ministério da Saúde; e, Auxílio-Gás, vinculado ao Ministério de Minas e Energia.

sociais e políticas injustas, por meio de iniciativas de formação de profissionais em nível de especialização *lato sensu*, da pesquisa interinstitucional e de projetos de extensão. O curso de especialização constitui-se em uma ação voltada à formação continuada de profissionais - 400 profissionais do MS e 5.600 no Brasil -, que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdade social.

No foco desta ação, estão as instituições escolares que apresentam uma relação direta com o PBF. No âmbito do direito à educação, o PBF impõe como condicionalidade a obrigatoriedade de, no mínimo, 85% de frequência escolar a alunos de 6 a 15 anos, e de 75% para alunos de 16 a 17 anos. Nesta condicionalidade, está inscrita a premissa de que o maior tempo na escola garantiria maiores possibilidades de permanência, sucesso e prolongamento da trajetória escolar dos estudantes e reduziria os efeitos das características sociais (econômicas, raciais, sexuais, culturais) sobre o desempenho dos alunos.

Em estudos (COSTA; RIEDNER, 2017) sobre o estado de MS, em especial em nove municípios com maior número de beneficiários, constataram que não há um processo sistemático de acompanhamento das escolas para apreender os motivos de baixa frequência dos alunos beneficiários, nem tampouco de implementação de medidas visando à superação do problema. Entre os motivos para a baixa frequência dos alunos lançados no sistema, o maior percentual é o de “não informado” ou “não investigado pela escola”. Por outro lado, os motivos informados variam entre razões pessoais relacionadas ao desinteresse pela escola (maior índice) e causas alheias à vontade do estudante, que envolvem questões de âmbito municipal, tais como a violência fora da escola e falta de transporte público, por exemplo.

Os estudiosos do tema constatam que os efeitos da pobreza continuam a se manifestar de maneira contundente nos espaços educacionais e, também, a produzir, além de novas desigualdades escolares, novas tensões de diversas ordens nas formas tradicionais de organização e funcionamento da escola e na busca da qualidade da educação.

A partir das reflexões propiciadas pelos resultados das análises dos dados originários dos relatórios de frequência do Sistema Presença² surgiram as questões desta pesquisa, a saber: quais são as características das escolas que concentram alunos beneficiários do PBF?; Há escolas que conseguem subverter

² O Sistema Presença tem por objetivo agregar informações dos beneficiários do Programa Bolsa Família, com a condicionalidade educação, a partir dos relatórios bimestrais, nos quais são visualizados os motivos da baixa frequência escolar dos alunos beneficiários.

a lógica da associação entre origem social desfavorecida do aluno e baixo desempenho escolar? O que fazem as escolas do ponto de vista pedagógico e da gestão para minimizar esse determinismo social e para garantir a melhoria da eficácia e da equidade escolar?

Nesta direção, esta pesquisa objetivou compreender algumas das características institucionais e pedagógicas de escolas do estado de MS que apresentam, simultaneamente, duas condições: têm, sistematicamente, resultados positivos nas avaliações nacionais e concentram um número significativo de alunos beneficiários do PBF.

Além da introdução e das considerações finais, esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta a discussão teórica do PBF, sua contextualização e sua dinâmica no estado de MS, a partir de dados sobre a abrangência estadual do programa e sobre suas particularidades populacionais.

No segundo capítulo, são discutidos conceitos teóricos relacionados à eficácia escolar e a fatores intraescolares, e é apresentada, também, a literatura que subsidiou a elaboração dos construtos presentes nos instrumentos da pesquisa de campo e nas categorias analíticas que nos permitiram compreender o contexto da escola e suas formas de promover a aprendizagem dos alunos.

No terceiro capítulo, 'O percurso da pesquisa' apresenta as dificuldades encontradas para a obtenção dos dados necessários à realização da pesquisa e as opções seguidas para a sua superação, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

O quarto capítulo apresenta a caracterização das quatro escolas participantes da pesquisa, dos municípios em que as mesmas estão localizadas e dos sujeitos da pesquisa, diretores, coordenadores, professores, estudantes e famílias, a partir de dados oficiais e coletados no campo.

Por meio da observação das aulas de português e matemática de professores que lecionavam para os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias, o quinto e último capítulo apresenta o esforço de compreensão do que fazem estas escolas sul-mato-grossenses para subverter a lógica pela qual alunos de origem social desfavorecida estariam destinados a apresentar resultados escolares insatisfatórios.

2 O Programa Bolsa Família

A eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, nos anos 2000, engendrou novas configurações políticas frente a retomada da responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais, na perspectiva da garantia da seguridade social criada na Constituição Federal (BRASIL,1988) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993).

Entre as várias frentes de atuação das políticas sociais, o governo Lula privilegiou o combate à fome e à miséria, instituindo o Ministério da Segurança Alimentar para coordenar o Programa Fome Zero. Esse programa se destacou por implantar dois tipos de ações: uma que emergencialmente atendeu à população brasileira que passava fome e outra que incentivou a produção e distribuição de alimentos.

No Brasil, no início dos anos 2000, um relatório da Comissão de Direitos Humanos da ONU sobre direito à alimentação expôs mundialmente o péssimo quadro da fome e da desnutrição de milhares de brasileiros na época. [...], esse movimento internacional gerou pressão sobre o processo decisório no contexto da eleição do presidente Lula, alavancando a abertura de uma janela de oportunidade para a criação de novas políticas de combate à fome. O movimento de atores internacionais conjugou-se com a mobilização de atores coletivos nacionais atrelados a movimentos sociais e representação empresarial (TOMAZZINI; LEITE, 2016, p. 19).

Este enfoque social no combate à fome e à miséria esteve intimamente ligado à constatação de que, ainda nos anos 2000, milhões de brasileiros eram acometidos pela fome e miséria, e também à plataforma de governo que apresentou como um dos seus objetivos a inclusão social dessa população que se encontrava em situação de vulnerabilidade social.

Em 2003, o governo brasileiro lançou o PBF, que objetivou garantir a superação da pobreza³ e pobreza extrema, por meio da transferência de renda mensal às famílias em situação de vulnerabilidade e pobreza no país. O PBF unificou e ampliou o atendimento de quatro programas sociais já existentes (Bolsa Escola, vinculado ao Ministério da Educação; Bolsa Alimentação e Cartão-Alimentação, vinculados ao Ministério da Saúde; e, Auxílio-Gás,

³ Para o governo brasileiro, as famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa (BRASIL, 2018) e famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa.

vinculado ao Ministério de Minas e Energia)⁴. Nesse período, esses programas eram difusos e constituíam benefícios que, isoladamente, eram baixos. Além disso, cada programa apresentava operacionalização individualizada, o que corroborou para a existência de diferentes tipos de cadastros de beneficiários.

A justificativa da unificação desses programas, por meio do PBF, baseou-se na gestão mais racional da política de transferência de renda do Governo Federal e na defesa da redução substancial de todos os sistemas administrativos e de controle dos atuais programas sociais, de modo a permitir uma fiscalização mais eficiente, inclusive, no combate a eventuais fraudes e desvios. Ao mesmo tempo, projetou-se a possibilidade da realização de avaliações mais precisas sobre o resultado da aplicação dos recursos do Programa e sobre seu retorno para a sociedade e às famílias atendidas.

Destaca-se que o PBF tem como foco o núcleo familiar ao invés de centrar-se no indivíduo, busca a autonomia da gestão dos recursos pelos beneficiários, e possui o objetivo de combater a miséria e a exclusão social, além de promover a emancipação de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza (TRALDI; ALMEIDA, 2012). Para tanto, o programa transfere, atualmente, um recurso mensal a 14⁵ milhões de famílias que, em contrapartida, precisam obrigatoriamente matricular os filhos de 4 a 17 anos nas escolas de Educação Básica e garantir frequência escolar acima de 85%, para alunos de 6 a 15 anos, e de 75% para alunos de 16 a 17 anos, além de outras condicionalidades.

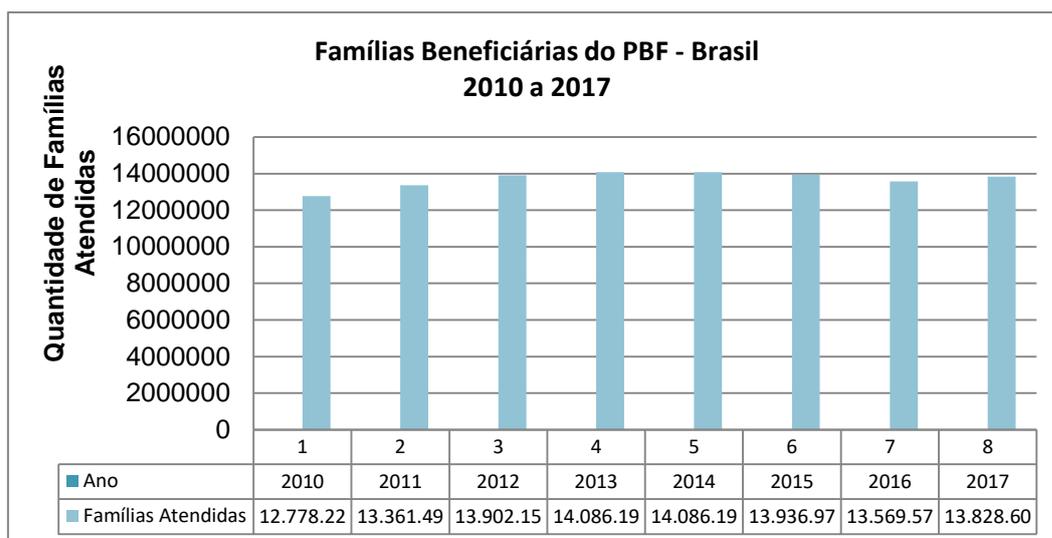
No que diz respeito à quantidade de famílias atendidas pelo PBF ao longo dos anos, e considerando a disponibilidade dos dados referentes ao Programa a partir de 2010, verifica-se em sete anos de atuação do programa que houve uma oscilação pequena da quantidade de famílias atendidas.

No gráfico a seguir é possível observar o quantitativo de famílias atendidas pelo Programa entre os anos de 2010 a 2017 e a oscilação identificada nesse intervalo.

⁴ O Auxílio Gás, do Ministério das Minas e Energia, destinava R\$ 7,50 por mês às famílias para complementar o preço do botijão de gás. O Bolsa Escola, do Ministério da Educação, pagava R\$ 15,00 para cada filho entre 6 e 15 anos, até o limite de três filhos por família. Já o Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde, atendia às famílias que têm filhos de até 6 anos, pagando R\$ 15,00 por filho, até o limite de três filhos. O Cartão Alimentação, do Ministério de Segurança Alimentar e Combate à Fome, destinava R\$ 50,00 por mês às famílias do Programa Fome Zero, tenham filhos ou não.

⁵ Portal da Transparência: 8442 - Transferência de Renda Diretamente às Famílias em Condição de Pobreza e Extrema Pobreza (Lei nº 10.836, de 2004) – Valor/2017: R\$ 26.565.145.475,00

Gráfico 1 - Famílias Atendidas pelo PBF a partir de 2010/Brasil



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores com os dados de famílias beneficiárias atendidas pelo PBF entre os anos de 2010 e 2016⁷, obtidos no site do Data Social.

Ainda em relação ao PBF, a legislação prevê como seus objetivos:

- I - promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social;
- II - combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional;
- III - estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza;
- IV - combater a pobreza; e
- V - promover a intersetorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do Poder Público (BRASIL, 2004b).

O recebimento do benefício pelas famílias está condicionado a algumas exigências feitas pelo poder público. Mais especificamente, o programa impõe condicionalidades às famílias que possuem, na sua composição, crianças, adolescentes e gestantes. Além disso, aquelas que apresentam renda *per capita* que as caracterizem como pobres ou extremamente pobres, precisam estar cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)⁶ e fazer o acompanhamento pela Assistência Social do município periodicamente.

São vários os autores que contestam essas condicionalidades. Simon Schwartzman (2009), por exemplo, defende que programas como o Bolsa Família não deveriam possuir condicionalidades, deveriam apenas garantir a transferência de renda àqueles que se encontram em situação de pobreza, uma

⁶ O Cadastro Único para Programas Sociais - CadÚnico é instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais do Governo Federal voltados ao atendimento desse público. (BRASIL, 2007, art 2º)

vez que estas condicionalidades não estão articuladas a uma política educacional de melhoria da qualidade de ensino:

[...] é equivocada a ideia de que os problemas da educação brasileira são de demanda. Todas as pesquisas mostram que a população valoriza muito a educação, e de fato a permanência das pessoas nas escolas vem aumentando ano a ano, independentemente da existência ou não de bolsa escola ou subsídio semelhante. Os problemas da educação estão do lado da oferta – a má qualidade das escolas públicas, os problemas de recrutamento e formação de professores, a ignorância em relação aos métodos de ensino mais apropriados, etc. O mesmo pode ser dito em relação à saúde. Havendo boas escolas e serviços de saúde acessíveis, a população naturalmente buscará estes serviços (SCHWARTZMAN, 2009, p. 3).

É notadamente intenso o debate sobre a imposição das condicionalidades, que tipicamente questiona a efetividade e os desdobramentos dessa “contrapartida” dos beneficiários. Nessa perspectiva, o debate mostra que a própria concepção da condição, para romper com o ciclo intergeracional da pobreza, não estaria levando em conta as dificuldades que as famílias mais pobres podem ter para acessar os serviços públicos que garantem o recebimento do benefício.

Carnelossi e Bernardes (2014) apontam que

A vinculação entre transferência de renda e frequência escolar reflete a concepção simplista de que as políticas públicas envolvidas no PBF possuem da problemática da pobreza e da educação no país, bem como do entendimento limitado da intersectorialidade postas nas políticas sociais envolvidas no programa (Saúde, Educação e Assistência Social) (CARNELOSSI; BERNARDES, 2014, p.302).

Além do questionamento à simplificação da pobreza implicada a exigência da condicionalidade, Zimmermann (2006) analisa o fato de o PBF não ser baseado na concepção de direitos, uma vez que o acesso ao benefício não é garantido de forma incondicional. Em outros termos, o PBF não garante o acesso irrestrito aos recursos porque existe um limite para a quantidade de famílias a serem beneficiadas em cada município. Neste sentido, para o autor, “[...] o programa deve reconsiderar suas concepções acerca da imposição de condicionalidades e de obrigações aos beneficiários, pois a titularidade de um direito jamais deve ser condicionada” (ZIMMERMANN, 2006, p.152).

De acordo com manual do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MSD), as regulamentações legais sobre as condicionalidades se configuram em formas de:

- I- estimular as famílias beneficiárias a exercer o seu direito de acesso às políticas públicas de saúde, educação e assistência social, promovendo a melhoria das condições de vida da população;
- II- identificar as vulnerabilidades sociais que afetam e impedem o acesso das famílias beneficiárias aos serviços públicos a que têm direito, por meio de monitoramento do seu cumprimento, cabendo as diversas esferas de governo garantir o acesso plenos aos serviços públicos de saúde, educação e assistência social [...] (BRASIL, 2004b).

As famílias em situação de descumprimento estão sujeitas aos efeitos estabelecidos nos regulamentos do programa. Esses efeitos são gradativos e podem variar conforme o histórico de descumprimento da família, a saber: advertência, bloqueio, suspensão ou cancelamento do benefício.

Ainda de acordo com Zimmermann (2006, p.152),

O Estado não deve punir e, em hipótese alguma, excluir os beneficiários do programa, quando do não cumprimento das condicionalidades estabelecidas e/ou impostas. Dever-se-ia responsabilizar os municípios, estados e outros organismos governamentais pelo não cumprimento de sua obrigação em garantir o acesso aos direitos atualmente impostos com condicionalidades (ZIMMERMANN, 2006, p. 152).

O benefício pago a cada família varia de acordo com a renda familiar mensal por pessoa e com o número de crianças e adolescentes de até 15 anos, gestantes, nutrízes e jovens de 16 e 17 anos. O valor final destinado às famílias varia, de acordo com a composição familiar, não podendo ultrapassar o limite de até cinco benefícios variáveis e de até dois benefícios variáveis vinculados ao adolescente para cada família (BRASIL, 2018). Esses valores são atualizados periodicamente e atualmente encontram-se dispostos na seguinte ordem:

- Benefício Básico: R\$ 89,00
- Benefício Variável: R\$ 41,00
- Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ): R\$ 48,00
- Benefício para a Superação da Extrema Pobreza (BSP): calculado

caso a caso, sendo recebido este valor para que a renda mensal da família supere os R\$ 89,00 por pessoa.

Os recursos destinados às famílias pobres e extremamente pobres devem atender, principalmente, duas condicionalidades, na saúde e na educação, como será visto, respectivamente, nas próximas duas seções.

2.1 A Condicionalidade da Saúde

No que se refere à condicionalidade da saúde, o PBF acompanha duas vezes por ano a vacinação, o peso e a altura das crianças com menos de sete anos. Como outra ação, acompanha o pré-natal das gestantes e orienta as mulheres em fase de amamentação. As gestantes devem “[...] fazer a inscrição do pré-natal e comparecer às consultas, de acordo com o preconizado pelo Ministério da Saúde; - participar de atividades educativas sobre aleitamento materno, orientação para uma alimentação saudável da gestante e preparo para o parto” (BRASIL, 2005, p.6), e a mãe ou responsável pelas crianças menores de 7 anos deve:

Apresentar o Registro de Nascimento da criança; - levar a criança à unidade de saúde para a realização do acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, de acordo com o preconizado pelo Ministério da Saúde; - participar de atividades educativas sobre aleitamento materno e cuidados gerais com a alimentação e saúde da criança; - cumprir o calendário vacinal da criança, de acordo com o preconizado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2005, p. 6).

Este trabalho é desenvolvido pelas equipes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e o Programa de Saúde da Família (PSF) ou por uma unidade básica de saúde.

Como forma de acompanhamento desta condicionalidade, foi criado o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), conforme aponta o primeiro documento orientador da condicionalidade da saúde:

O Mapa Diário de Acompanhamento do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) é o formulário proposto pelo Ministério da Saúde para o acompanhamento dos beneficiários do Programa Bolsa Família, servindo como um instrumento de coleta de dados para registro no SISVAN. O Mapa Diário de Acompanhamento do SISVAN permite a avaliação nutricional de todas as fases do ciclo de vida (criança, adolescente, adulto, gestante e idoso). Dessa forma, o município, de acordo com a sua capacidade técnica e/ou operacional, poderá optar por estender o acompanhamento a todos os membros das famílias beneficiárias, assim como de toda a população atendida pelo SUS no município. Isso é o que o Ministério da Saúde recomenda. Porém, pode-se dar início ao monitoramento do estado nutricional de crianças menores de 7 anos e de gestantes, planejando-se para implementar o monitoramento do estado nutricional das pessoas nas demais fases do ciclo de vida, sejam ou não beneficiárias do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2005, p. 8).

Desse modo, ao receber o recurso proveniente do PBF, as famílias devem cumprir as condicionalidades e o Estado fornecer às famílias o acesso aos serviços públicos que condicionam a sua participação no programa.

2.2 A Condicionalidade da Educação

No que diz respeito ao acompanhamento desta condicionalidade, o Manual do Usuário Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do PBF (2011) permite identificar os objetivos implícitos à exigência da frequência escolar dos alunos beneficiários:

O acompanhamento da frequência escolar das crianças e adolescentes beneficiários do Programa Bolsa Família tem, dentre outros, os seguintes objetivos: - Garantir às crianças e adolescentes, cujas famílias recebem esse benefício, o acesso ao direito básico que é a educação. - Proporcionar condições mínimas necessárias para a permanência das crianças e adolescentes na escola; - Criar condições para que as famílias entendam o valor da educação como meio para superar as condições da pobreza; - Colocar a questão da escolarização no bojo de uma política social que busca a emancipação das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco socioeconômico; - Construir a consciência e a convicção nas famílias de que a escolarização constitui forte componente para a quebra da reprodução intergeracional da pobreza; - Enfim, contribuir com essa medida no combate à evasão escolar (BRASIL, 2011).

Em relação a estes objetivos, nota-se, em primeiro lugar, que a obrigatoriedade da frequência escolar visa a garantir a materialização do direito à educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Nessa perspectiva, enfatiza a responsabilidade do Estado na oferta das modalidades e etapas de ensino que os beneficiários precisam acessar para cumprir a condicionalidade.

O programa, ao impor a obrigatoriedade de no mínimo 85% de frequência escolar de crianças e adolescentes das famílias beneficiárias a partir dos seis anos de idade, passa a exigir a estes uma frequência superior à daqueles que não são beneficiários, cujo percentual mínimo de frequência é de 75%, conforme previsto na LDB 9394/1996.

A Portaria Interministerial nº. 3.789, de 17 de novembro de 2004, estabeleceu as atribuições e normas para o cumprimento da Condicionalidade

da Frequência Escolar no PBF. Neste documento, indica-se os entes federados responsáveis por cada etapa

e responsabiliza o Ministério da Educação por manter o funcionamento do sistema de frequência escolar, disponibilizando-o para estados e municípios. Assim, o governo federal, no ano de 2006, por meio do MEC criou o Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do PBF (SISTEMA PRESENÇA)⁷.

Inicialmente, em 2004, a coleta da frequência escolar era feita por meio de sistema operacional disponibilizado pela Caixa Econômica Federal, que era e ainda é o agente pagador do benefício financeiro do PBF. Em 2006, o MEC construiu e disponibilizou aos estados e municípios o novo sistema de acompanhamento da frequência escolar do PBF, o **Sistema Presença**. O novo sistema caracteriza-se pela fácil operacionalização e dispensa o uso de aplicativos, uma vez que foi construído em plataforma *web*. Entre as inovações apresentadas, destaque para o acatamento dos registros em tempo real (*on-line*) e pela possibilidade que se abriu em descentralizar o registro das informações até a unidade escolar, com a criação do perfil “operador diretor de escola”. O Sistema Presença possui mais de 22 mil usuários cadastrados em todo o país (CURRALERO, 2010, p. 163, grifo nosso).

O Sistema Presença, entendido como ferramenta de acompanhamento e monitoramento da frequência escolar, tem por objetivo agregar informações dos beneficiários do PBF, sendo possível gerar relatórios, não só com percentuais de frequência/falta, como também sobre os motivos da baixa frequência/evasão escolar. O controle da frequência é preenchido pelas escolas e encaminhado aos gestores municipais do programa, que o analisam para fins de advertência ou bloqueio do benefício, dependendo do grau da irregularidade.

Nessa direção, a Nota Técnica Conjunta no 02/2013 – SECADI/MEC/SENARC/MDS estabeleceu estratégias de fortalecimento da educação no PBF, sendo uma delas a avaliação do acompanhamento da frequência escolar, a cada bimestre, por meio de diferentes estratégias (levantamento de informações por meio de instrumentos de avaliação, reuniões técnicas presenciais, *web* conferências, visitas *in loco* e outros).

⁷ Nos anos anteriores (2004 e 2005) a frequência escolar foi monitorada pela Caixa Econômica Federal.

São cinco períodos de coleta por ano. Nessas ocasiões, os operadores municipais monitoram as escolas para garantir a coleta dos dados relativos à frequência escolar dos estudantes beneficiários. Quando se observa baixa frequência às aulas, é necessário indicar o motivo relacionado em uma tabela previamente estabelecida, que menciona motivos propriamente educacionais, como desinteresse pelos estudos ou violência/discriminação no ambiente escolar, bem como também motivos socioeconômicos, como trajetória de rua, trabalho infantil, necessidade de cuidar de familiares, entre outros (CURRALERO, 2010, p. 164).

De uma forma geral, o Sistema Presença permite o acompanhamento e a compreensão dos motivos da não frequência escolar das crianças e adolescentes. A tabela de motivos de baixa frequência apresenta questões referentes a tratamento de saúde do aluno, doença ou óbito na família, dificuldade de deslocamento para a escola, suspensão escolar, conclusão do ensino médio, EJA semipresencial, gravidez, situação de rua, participação em jogos estudantis, negligência dos pais ou responsáveis, trabalho infantil, discriminação, preconceito, *bullying*, violência, exploração sexual, ausência às aulas por respeito a questões culturais, étnicas ou religiosas, trabalho do jovem, desinteresse ou desmotivação pelos estudos, abandono escolar ou desistência, questões sociais, educacionais e/ou familiares, envolvimento com drogas ou atos infracionais, violência doméstica.

No outro ponto do debate sobre o PBF e suas condicionalidades, para Currallero (2010), estas últimas são utilizadas como um estímulo para os processos de escolarização das crianças em situação de pobreza e pobreza extrema, dadas as desigualdades educacionais que o Brasil enfrenta.

Para Santos Junior (2012), o acompanhamento sistemático da frequência escolar poderia garantir um processo de escolarização sem interrupções, bem como maiores e melhores oportunidades de acesso aos insumos educacionais, o que viria a contribuir para a diminuição dos indicadores de desigualdade educacionais. Nas suas palavras,

O Sistema Presença permitiu uma focalização das políticas públicas para crianças e adolescentes, cuja pobreza e extrema pobreza tenham constituído, mesmo com o recebimento de renda, limitação da frequência escolar. Ações que intervenham nas situações de fragilidade social, permitindo que a escola realize a gestão da pobreza em ações específicas e acompanhamento das situações de baixa frequência dos beneficiários do Programa Bolsa Família, é o nível de focalização que o Sistema Presença permite às instituições escolares (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 151).

Oliveira (2015, p. 13.779) também apoia a existência da condicionalidade do PBF que envolve a frequência escolar, mas discute os limites que apenas a frequência pode ter na melhoria da aprendizagem. Segundo o autor,

A condicionalidade de educação é compreendida como uma forma de intervir no ciclo da pobreza da população no longo prazo. Entretanto, partimos do pressuposto de que o “sucesso” escolar não depende invariavelmente apenas da maior presença do aluno em sala de aula. Isso porque, maior inserção no sistema escolar não equivale necessariamente a melhorias no que tange à aprendizagem dos alunos, tampouco a continuidade da trajetória escolar destes.

Nessa mesma direção, outros estudos também vêm apontando que a condicionalidade da frequência não garante uma educação de qualidade aos alunos pobres. De acordo com Oliveira e Duarte (2005, p. 293-294):

Apesar de esses programas, no Brasil, estarem diretamente associados à educação, este aspecto tem sido traduzido somente na cobrança da frequência às aulas, o que pode ser eficaz no sentido de retirar as crianças das ruas, pelo menos por um período do dia, mas não altera o quadro de pobreza das futuras gerações, via educação [...] Essa perspectiva de atendimento de Programas do tipo Bolsa-Escola Federal e, atualmente, Bolsa-Família possui um impacto limitado, tanto pelo valor das bolsas quanto pelos critérios de acesso e permanência, e veio de alguma forma responder às recomendações contidas nas propostas de reformas de Estado, veiculadas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, que recomendavam medidas emergenciais e compensatórias de proteção social às vítimas do ajuste estrutural inevitável.

No contexto do PBF, à escola está destinado o papel preponderante na gestão da pobreza, pela responsabilidade que passa a ter de informar e justificar a quebra das condicionalidades do Programa, além de mediar esses processos e realizar intervenções, quando necessário. O Sistema Presença (gerido pela escola) é uma ferramenta para isso, já que, a partir dos motivos alegados para justificar a baixa frequência, o sistema aponta as áreas que necessitam de políticas de focalização, podendo contribuir para atender aos objetivos do PBF.

2.3 PBF e os Indicadores Educacionais

Diversos estudos têm sido produzidos no Brasil para investigar o impacto do PBF nos indicadores educacionais brasileiros. Santos et al. (2017) realizou uma revisão de literatura e identificou estudos que combinavam diversos

descritores sobre o tema, tais como: “transferência de renda condicionada”, “programa bolsa família”, “avaliação”, “impacto”, “efeito”, “desempenho escolar”, “matrícula escolar”, “abandono escolar”, “aprovação escolar”, “evasão escolar”, “defasagem escolar” (entre série e idade), “atraso escolar” e “indicador educacional”. O levantamento foi feito em diferentes bases que reuniam 2.391 publicações, além de incluir sete artigos identificados por busca manual e de 98 teses e dissertações. Os resultados sugerem que há evidências de que o PBF impacta de maneira significativa e positiva principalmente indicadores educacionais diretamente atrelados às suas condicionalidades, como a frequência escolar e, conseqüentemente, as taxas de abandono.

Nessa mesma perspectiva, pesquisas como as de Camargo (2011), Oliveira e Soares (2013), Cireno e Proença (2013) e Cireno, Viana e Alves (2014) concluem que, em relação às taxas de abandono, os alunos beneficiários apresentam taxas menores em todos os níveis do sistema educacional. Indo além, esses estudos também mostram que, percentualmente, poucas são as diferenças nas taxas de reprovação e distorção série-idade entre alunos beneficiários e não-beneficiários e que, em relação ao desempenho escolar, os alunos beneficiários apresentam resultados inferiores aos dos não-beneficiários.

Camargo (2011), utilizando dados do Censo Escolar de 2008, do Acompanhamento da Frequência Escolar dos beneficiários do PBF de 2008 e da Prova Brasil de 2009, procurou relacionar o desempenho médio por escola dos alunos da 4ª série observado em 2009, com a proporção de alunos participantes do programa Bolsa Família em 2008. Os resultados sugerem que o aumento na proporção de alunos beneficiados reduz, em média, a taxa de abandono. Entretanto, as evidências para a taxa de aprovação e para resultados em exames de proficiência não foram estatisticamente robustas.

[...] os resultados aqui reportados mostram que a proporção de alunos beneficiários na escola é negativamente correlacionada com a proficiência dos alunos, tanto em matemática quanto em português, de forma que à medida em que se aumenta a proporção de alunos beneficiados nas escolas, a média da nota nos exames de proficiência se reduz. De forma análoga, escolas com porcentagem de beneficiários maior, em média têm taxa de aprovação menor e taxa de abandono maior. Outro ponto interessante a se salientar é que escolas com proporção maior de beneficiados têm, na média, infraestrutura pior, são escolas menores, tem uma proporção menor de mãe com maior grau de escolaridade, e há uma chance bem maior da escola se localizar em zona rural (CAMARGO, 2011, p. 28).

No que se refere à estimação do impacto do PBF sobre a repetência escolar, Oliveira e Soares (2013) usaram dados do CadÚnico, Projeto Frequência e CENSO(s) da educação básica e adotaram três abordagens: a) comparação de crianças com e sem benefício, inscritas no CadÚnico; b) impacto do valor do benefício estimado mediante análise de regressão; e c) impacto do percentual de crianças beneficiárias estimado usando escolas como unidade de análise. Os resultados indicam que, no nível do aluno, o PBF traz uma redução na probabilidade de repetência, enquanto no nível da escola, o percentual de beneficiários pode ser um retrato do status socioeconômico da escola. Em termos percentuais, as chances de alunos que recebem Bolsa Família repetirem o ano são cerca de 11% menores do que as chances de alunos inscritos no CadÚnico não beneficiados pelo programa.

Gonçalves (2015) ratifica as conclusões anteriores à luz do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010), encontrando associação positiva entre ser beneficiário do PBF e a frequência escolar. Esses estudos indicam que a condicionalidade atrelada à educação atende às expectativas e que, no geral, a condicionalidade vem sendo cumprida.

Cireno, Viana e Alves (2014) compararam o desempenho e o percurso escolar de beneficiários e não beneficiários do PBF, usando dados administrativos do Ministério da Educação (MEC), do Sistema Presença e da Prova Brasil (resultados por estudante do 5º e 9º anos), cruzados com dados administrativos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) extraídos do CadÚnico.

Assim como outros estudos, Cireno, Viana e Alves (2014) mostraram um problema comum a pesquisas de natureza quantitativa com uso de dados de beneficiários do PBF e educacionais. Trata-se da falta de uma variável única de identificação do estudante, tanto na Prova Brasil e no Censo Escolar⁸ como entre os beneficiários do programa, no CadÚnico e Sistema Presença⁹.

O trabalho de cruzamento de dados entre os cadastros do Sistema Presença e do Censo Escolar, devido à inexistência de um código identificador comum entre as bases, foi realizado com o auxílio de uma função desenvolvida pelo INEP, que cria para os alunos códigos fonéticos identificatórios, no formato string, tais como nome, nome da mãe e data de nascimento. As informações pessoais dos alunos que estavam no Sistema Presença foram provenientes do Cadastro Único e as informações pessoais dos alunos que estavam no Censo

⁸ O número de identificação dos alunos nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o ID_aluno.

⁹ O número de identificação dos alunos nessas bases é o Número de Identificação Social (NIS).

Escolar vieram dos cadastros do INEP. Esses códigos identificatórios criados em ambas as bases foram utilizados para identificar prováveis correspondências (mesma pessoa) entre os bancos. O cadastro do Sistema Presença era composto por 28.242.978 alunos que já foram, em algum momento, entre 2008 e 2012, acompanhados na condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família. Desses alunos, 24.280.372 (86%) foram encontrados no Censo Escolar, e tiveram atribuídos o código identificatório das bases do INEP (COD_ALUNO), possibilitando a junção dos bancos de dados do MDS e do INEP (CIRENO, VIANA E ALVES, 2014, p. 51 e 52).

A partir desse cruzamento, os autores analisaram a associação entre ser ou não beneficiário do PBF, o desempenho na Prova Brasil, a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade-série. Os resultados indicam que os beneficiários do PBF têm, em média, pior desempenho na Prova Brasil que os não beneficiários, mas grande parte desta diferença é explicada pelas suas condições socioeconômicas e características da escola que frequentam.

Castro, Alves e Neto (2016) procuraram identificar as variáveis que influenciam no desempenho em Língua Portuguesa do 9.º ano na Prova Brasil de 2011, das escolas de Ensino Fundamental que atendem alunos beneficiários do PBF. Neste estudo, as escolas brasileiras foram divididas em quatro grupos: o grupo 1 foi composto de escolas que atendem até 80% de alunos PBF; o grupo 2, de escolas que atendem de 50% até 80%; o grupo 3, de escolas com 20% até 50%; e o grupo 4, por escolas que atendem até 20% de beneficiários. A técnica utilizada para análise dos dados foi a Modelagem por Equações Estruturais (SEM) e teve a finalidade de identificar o impacto do fator extraescolar (nível socioeconômico médio da escola) e dos fatores intraescolares (infraestrutura escolar, porte da escola, formação e tempo de docência dos professores) sobre o desempenho das escolas analisadas.

Nas conclusões, a pesquisa reporta resultados diferenciados para cada um dos grupos. Sobre os fatores intra e extraescolares, a pesquisa conclui que aquelas escolas que possuem maior número de beneficiários apresentam níveis mais baixos de proficiência em Língua Portuguesa, nível socioeconômico que varia de baixo a médio, nível de infraestrutura escolar que varia de elementar a adequada e que, em 87% dos casos, os professores possuem apenas formação em nível de graduação. Identificou-se, também, que nos casos em que há maior tempo de experiência dos professores em salas de aula com maior concentração de beneficiários do PBF, a proficiência em Língua Portuguesa teve efeito negativo da ordem de 11%, ou seja, os resultados apontados nesse estudo

sugerem que quanto maior for o tempo de experiência docente, menor será o desempenho em Língua Portuguesa em turmas com concentração de alunos do PBF.

Esta revisão da literatura sobre os fatores escolares associados aos resultados dos alunos participantes do PBF e de suas escolas mostra trabalhos que têm privilegiado a investigação em escala macro social, por meio de abordagem quantitativa.

No caso da pesquisa que está na base desta tese, a abordagem adotada é qualitativa e micro-social, e se coloca na perspectiva de Lareau (1989), para quem a investigação qualitativa tenta preencher os “espaços vazios” deixados pelos modelos estatísticos. Se esses modelos são capazes de apresentar sólidas evidências sobre as relações entre classe social e desigualdade educacional, não há neles, no entanto, indicações sobre como agentes escolares, famílias e alunos agem cotidianamente na construção dessa relação.

Sem deixar de levar em conta que as ações individuais são socialmente condicionadas, esta tese se propõe a dar uma contribuição original ao investigar qualitativamente, em escolas, que atendem alunos beneficiários do PBF, selecionadas em municípios do estado de MS, características e práticas escolares que promovem maior eficácia e equidade.

2.4 PBF e a sua abrangência no estado de Mato Grosso do Sul

Localizado na Região Centro-Oeste, o estado de MS faz fronteiras com os estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além de países como Bolívia e Paraguai. Ele está configurado com 79 municípios e uma população estimada em 2.713.147¹⁰ habitantes, totalizando uma média de 20% da população como beneficiária do PBF.

No estado o PBF atendeu, em janeiro de 2018, um total de **406.859** famílias inscritas no CadÚnico¹¹. Destas famílias, 95.671 possuíam renda *per capita* familiar de até R\$85,00; 56.885 com renda *per capita* familiar entre R\$85,01 e R\$ 154,00; 88.218 com renda *per capita* familiar entre R\$ 154,00 e

¹⁰ IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.

¹¹O Cadastro Único para Programas Sociais reúne informações socioeconômicas das famílias brasileiras de baixa renda – aquelas com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa.

meio salário mínimo; e 130.342 famílias com renda *per capita* acima de meio salário mínimo¹².

O PBF beneficiou, no mês de março de 2018, 128.804 famílias, representando uma cobertura de 93,1 % da estimativa de famílias pobres no estado. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 167,38 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 21.558.647,00 ao mês.

Em relação às condicionalidades, o acompanhamento da frequência escolar, com base no bimestre de novembro e dezembro de 2017, atingiu o percentual de 93,8%, para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, o que equivale a 117.251 alunos acompanhados em relação ao total do público no perfil de alunos acompanhados pelos Sistema Presença, equivalente a 124.993. Para os jovens entre 16 e 17 anos, o percentual registrado foi de 78,2%, resultando em 19.577 jovens acompanhados de um total de 25.032.

Já o acompanhamento da saúde das famílias, na vigência de dezembro de 2017, atingiu 69,7 %, percentual equivalente a 73.801 famílias de um total de 105.814 que compunham o público no perfil para acompanhamento da área de saúde do estado.

Uma característica específica do estado diz respeito à diversidade étnica (povos indígenas e quilombolas) além das famílias ribeirinhas, assentados, dentre outros conforme pode ser visto na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Grupos Atendidos no MS

Origem Étnica	Cadastradas no CadÚnico	Beneficiárias	% Atendida
Famílias quilombolas	577	212	36,74
Famílias Indígenas	16.901	12.644	74,81
Famílias de Pescadores Artesanais	843	465	55,16
Famílias Ribeirinhas	677	395	58,34
Famílias Assentadas da Reforma Agrária	11.982	4.456	37,18
Famílias Acampadas	11.336	2.150	18,96

Fonte: Relatórios de Informações Sociais - Bolsa Família e CadÚnico Jan/2018

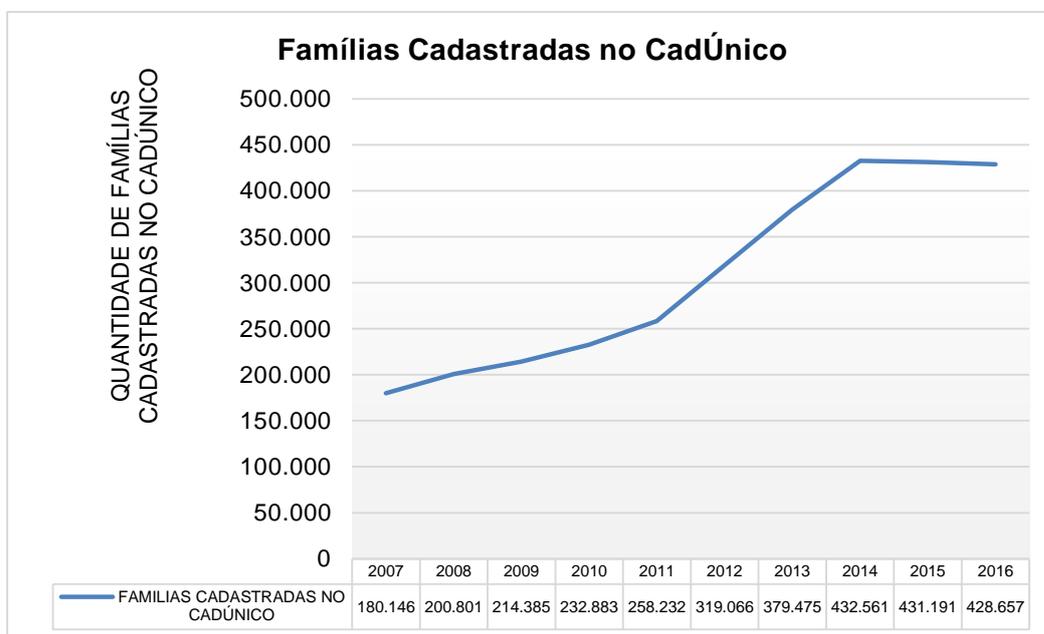
A partir destes dados, é possível perceber que o estado de MS possui particularidades populacionais que, muitas vezes, não são encontradas em outros estados, como, por exemplo, as famílias indígenas que são amplamente

¹² Relatórios de Informações Sociais - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/2016

atendidas pelo PBF e, além da existência de um número significativo de famílias ribeirinhas e pescadores artesanais beneficiários do PBF.

No gráfico a seguir são indicadas as quantidades de famílias cadastradas no CadÚnico no estado de MS. Ou seja, o quantitativo de famílias de baixa renda, que possuem renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos, famílias com renda maior que três salários mínimos, desde que o cadastramento esteja vinculado à inclusão em programas sociais nas três esferas do governo e pessoas que vivem em situação de rua — sozinhas ou com a família.

Gráfico 2 - Famílias inscritas no Cadastro Único para programas sociais (CadÚnico) – MS entre os anos de 2007 e 2016



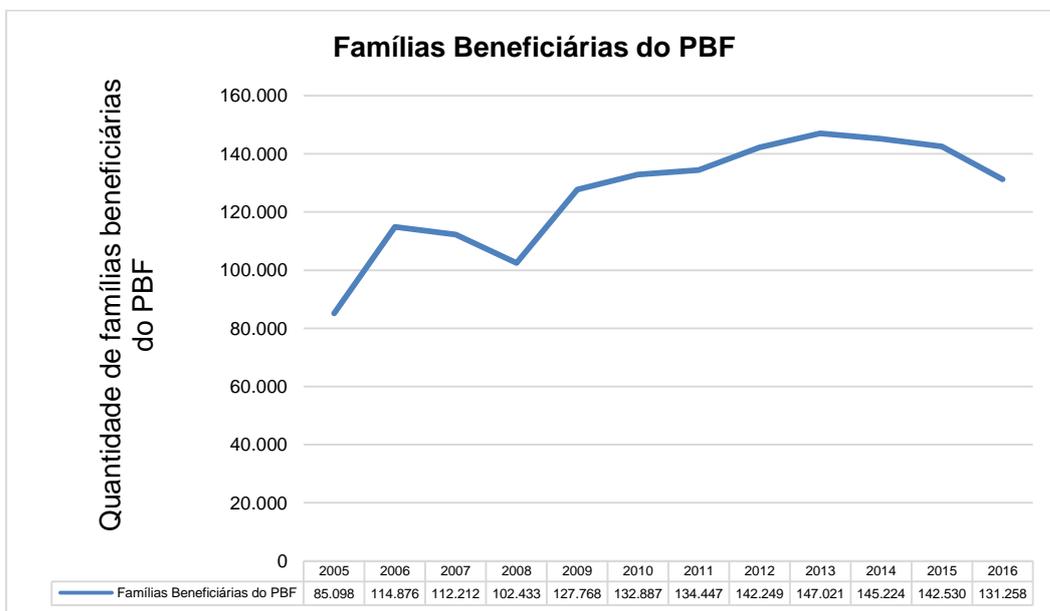
Fonte: Gráfico elaborado pelos autores com os dados de famílias beneficiárias atendidas pelo PBF entre os anos de 2005 e 2016, obtidos no site do Data Social.

Nesse Gráfico, verificamos um progressivo aumento do número de famílias, até o ano de 2014, com essas características de faixa de renda, o que pode ser explicado pelo aumento de famílias com essa faixa de renda e/ou pela ampliação do cadastro das famílias, provocado pelo acesso a diversos programas sociais apenas por aqueles cidadãos que estiverem inscritos no CadÚnico (PBF, Minha Casa, Minha Vida, Tarifa Social de Energia Elétrica, Benefício de Prestação Continuada (BPC), dentre outros).

A quantidade de famílias beneficiárias atendidas ao longo dos anos no MS, por exemplo, mostra um progressivo aumento de famílias atendidas ano a

ano, com um decréscimo de aproximadamente 11 mil famílias entre os anos de 2015 e 2016, como pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Famílias beneficiárias do PBF em MS entre os anos de 2005 e 2016



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores com os dados de famílias beneficiárias atendidas pelo PBF entre os anos de 2005 e 2016, obtidos no site do Data Social.

Os gráficos 2 e 3 não são conclusivos quanto ao aumento ou diminuição das famílias com faixa de renda que as caracterize como pobres ou extremamente pobres, mas sinalizam uma retração no acesso aos benefícios sociais de transferência de renda do PBF.

No ano de 2016 (março), por exemplo, havia um total de 139.191 famílias beneficiárias, correspondendo a uma cobertura de 100,6% em relação à estimativa de famílias pobres no MS. Já no ano de 2018, foram registradas 128.804 famílias beneficiárias do PBF, o que representou uma cobertura de apenas 93,1 % da estimativa de famílias pobres no estado.

A seguir serão apresentadas a configuração e a cobertura dos benefícios registrados em março de 2018.

Tabela 2 - Famílias beneficiárias do PBF em MS por tipo de benefício

Tipo de Benefício	Quantidade
Benefício Básico	97.827
Benefícios Variáveis	213.601
Benefício Variável Jovem - BVJ	22.402
Benefício Variável Nutriz - BVN	3.749
Benefício Variável Gestante - BVG	4.472
Benefício de Superação da Extrema Pobreza - BSP	41.361

Fonte: Relatórios de Informações Sociais - Bolsa Família e CadÚnico Jan/2018

Observa-se que 41.361 famílias do estado, mesmo sendo atendidas pelo PBF, ainda necessitam do Benefício de Superação da Extrema Pobreza – BSP, ou seja, após o cálculo dos benefícios, precisa de um valor “extra” para superar R\$89,00 *per capita* entre os membros da família e sair da condição da extrema pobreza.

Na próxima tabela são dispostas a relação entre faixa etária e condicionalidade da educação.

Tabela 3 - Acompanhamento da condicionalidade da educação do PBF em MS

Resultados do Acompanhamento	Quantidade
Total de beneficiários acompanhados pela educação (6 a 15 anos)	117.251
Total de beneficiários acompanhados pela educação (16 a 17 anos)	19.577
Total de beneficiários acompanhados com frequência acima da exigida (6 a 15 anos - 85%)	110.594
Total de beneficiários acompanhados com frequência abaixo da exigida (6 a 15 anos- 85%)	6.657
Total de beneficiários com frequência acima da exigida (16 a 17 anos - 75%)	17.442
Total de Beneficiários com frequência abaixo da exigida (16 a 17 anos - 75%)	2.135
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (6 a 15 anos)	7.742
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (16 a 17 anos)	5.455

Fonte: Relatórios de Informações Sociais - Bolsa Família e CadÚnico Jan/2018, referente a última coleta de 2017.

Esses dados revelam que, na última coleta realizada em novembro de 2017, na faixa etária entre 6 a 15 anos, 6.657 crianças e adolescentes e 2.135 jovens na faixa etária entre 16 e 17 anos, não conseguiram atingir a meta de frequência de 85%. Além disso, o não atendimento pelos beneficiários das condicionalidades de saúde e/ou educação previstas no PBF ocasionou, no final de 2017, 1.111 advertências, 431 bloqueios, 303 suspensões e o cancelamento definitivo de 2 benefícios.

Na tabela a seguir é apresentado um panorama do quantitativo das famílias beneficiárias do PBF penalizadas pelo descumprimento das condicionalidades exigidas pelo Programa.

Tabela 4 - Famílias Beneficiárias do PBF em MS por tipo de benefício

Total de Efeitos por descumprimento das condicionalidades (PBF saúde e educação) (sem BVJ)	Quantidade
Total de advertências	3.257
Total de bloqueios	1.323
Total de suspensões	-
Total de cancelamentos	7
Total de Efeitos por descumprimento de condicionalidades (BVJ)(16 e 17 anos)	1.847
Total de advertências	1.111
Total de bloqueios	431
Total de suspensões	303
Total de cancelamentos	2

Fonte: Relatórios de Informações Sociais - Bolsa Família e CadÚnico Jan/2018, referente a última coleta de 2017.

No que se refere a localização dos alunos bolsistas do PBF no estado, após o cruzamento das bases do Censo Escolar e Sistema Presença dos anos 2011, 2013 e 2015, foi possível chegar a localização das suas matrículas e, assim, identificar em quais redes de ensino, localização (urbana e rural) estes alunos frequentavam. Ainda neste cruzamento, foi possível identificar a distorção idade/série dos alunos bolsistas nos respectivos anos.

Na Tabela 5, será apresentada a distribuição dos alunos bolsistas, matriculados nas redes municipal e estadual de ensino no MS, nos anos de 2011, 2013 e 2015, demonstrando que ao longo dos anos a porcentagem de alunos do Ensino Fundamental I (EFI) foram progressivamente aumentadas na rede municipal e diminuídas na rede estadual. Já no Ensino fundamental II

(EFII), a lógica foi inversa: diminuição das matrículas na rede municipal e aumento na rede estadual.

Tabela 5 - Redes de ensino dos alunos do PBF no Ensino Fundamental

Ano	Etapa	Rede Estadual	Rede Municipal	Ano	Etapa	Rede Estadual I	Rede Municipal
2011	EFI	22526	59850	2011	EFI	27,3%	72,7%
	EFII	27310	30676		EFII	47,1%	52,9%
2013	EFI	21357	52786	2013	EFI	28,8%	71,2%
	EFII	23858	20379		EFII	53,9%	46,1%
2015	EFI	16251	37360	2015	EFI	30,3%	69,7%
	EFII	25154	21984		EFII	53,4%	46,6%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença e Censo Escolar (2011, 2013 e 2015).

Em relação a tabela acima, os alunos do Ensino Fundamental I (EFI) seguem uma tendência nacional de estarem matriculados, prioritariamente, na rede municipal tendo pouca variação percentual entre os anos, através de um recuo entre 2011 e 2015 de 3% das matrículas. O Ensino Fundamental II (EFII) tende ao deslocamento dos alunos entre as redes, migrando para a rede estadual.

A próxima tabela mostra a distribuição dos alunos bolsistas em escolas rurais ou urbanas nos anos de 2011, 2013 e 2015:

Tabela 6 - Localização dos alunos do PBF no Ensino Fundamental

Ano	Etapa de Ens.	Urbana	Rural	Etapa de Ens.	Urbana	Rural
2011	EFI	66535	15841	EFI	80,8%	19,2%
	EFII	48835	9151		EFII	84,2%
2013	EFI	60945	13198	EFI	82,2%	17,8%
	EFII	38214	6023		EFII	86,4%
2015	EFI	44937	8674	EFI	83,8%	16,2%
	EFII	40396	6742		EFII	85,7%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença e Censo Escolar (2011, 2013 e 2015).

Quanto à localização dos alunos, nas zonas rural e urbana, verifica-se que eles estão concentrados na urbana, apresentando um leve crescimento percentual das matrículas na zona urbana, tanto no EFI como no EFII.

Na Tabela 7, serão apresentados os dados sobre distorção série/idade dos beneficiários do PBF e aponta um crescimento significativo desse indicador

no período de 2011, 2013 e 2015. A taxa para a rede total (pública e privada) no Brasil (para os anos iniciais do Ensino Fundamental) passou de 17,8% em 2011 para 14,1% em 2014, por exemplo, e no estado de MS de 19,3% em 2011, para 17,8 em 2014, segundo os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação. Já em relação ao EFII, a taxa para a rede total (pública e privada) no Brasil (para os anos finais do Ensino Fundamental) passou de 28,8% em 2011 para 27,3% em 2014. No MS, esta taxa corresponde a 38,6% de matrículas em 2011 com distorção idade/série para o EFII, para 34,7% no ano de 2014.

Tabela 7 - Distorção Idade/Série dos Alunos do PBF no Ensino Fundamental

Ano	Etapa de Ens.	Alunos beneficiários	Porcentagem de beneficiários defasados		
2011	EFI	82376	23292	EFI	28,3%
	EFII	57986	20666	EFII	35,6%
2013	EFI	74143	27295	EFI	36,8%
	EFII	44237	22073	EFII	49,9%
2015	EFI	53611	25639	EFI	47,8%
	EFII	47138	24839	EFII	52,7%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença e Censo Escolar (2011, 2013 e 2015).

Notoriamente os índices de distorção idade/série a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar é menor em alguns anos e maior em outros. Há de se considerar que estes dados, independente do aluno ser bolsista ou não, apresentam uma situação alarmante, a ponto de termos 38,6% de matrículas em 2011 de distorção idade/ série de não bolsistas (EFII) e 35,6% de alunos bolsistas.

O capítulo 1 foi dedicado à contextualização do PBF e caracterização do Programa, em termos de seus objetivos, dinâmica de operacionalização e das condicionalidades. Na sequência, foram apresentados estudos quantitativos que buscaram relacionar o PBF com diversos indicadores educacionais. Por fim, foram empregados dados do estado de MS, disponíveis nos Relatórios de Informações Sociais - Bolsa Família e CadÚnico, para caracterizar a cobertura do PBF pelo estado ou, ainda, resultados dos cruzamentos iniciais das bases do Sistema Presença e do Censo Escolar para identificar a distribuição dos alunos bolsistas do PBF nas escolas sul-mato-grossenses.

3

Eficácia e equidade escolar

Coleman (1966), assim como Bourdieu e Passeron (1970) enfatizaram, no campo da Sociologia da Educação, o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais. Principalmente nas pesquisas realizadas em conjunto com Passeron (1964, 1970), Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados.

Para Coleman (1988) o capital econômico é compreendido como uma parte importante da relação que une a origem familiar às diferentes posições socioeconômicas, e, portanto, como um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influenciam o desenvolvimento educacional da criança.

Estudos dessa natureza contribuíram para que a escola passasse a ser vista não mais pela capacidade de oportunizar o sucesso escolar, independentemente das condições de origem socioeconômicas e culturais desfavoráveis dos alunos, mas sim como uma instância que reforça e reproduz as desigualdades que se manifestam cotidianamente na sociedade.

O Relatório Coleman contribuiu para enfatizar o peso da origem social do estudante, em detrimento do papel da escola nas trajetórias dos alunos pobres, conforme apontam Brooke e Soares (2008), ao concluir que, no contexto norte-americano da década de 1960, o nível socioeconômico dos alunos era o fator que melhor explicava o seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores.

Para Bonamino e Franco (1999)

Os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intra-escolares. Mostraram, ainda, que o desempenho de crianças de menor nível socioeconômico que freqüentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconômico que freqüentavam escolas com clientelas mais heterogêneas. Em termos de orientações para as políticas educacionais americanas, as conclusões do Relatório Coleman levaram à valorização de ações de educação compensatória e indicaram a necessidade de remanejamentos que visassem garantir uma espécie de equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas. Em termos de visão geral de Educação, as conclusões do Relatório

Coleman reforçaram as críticas à Teoria do Capital Humano e à visão do papel redentor da educação (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.102).

A conclusão principal da pesquisa de Coleman (1966) pareceu reforçar a ideia de que as escolas funcionavam como reprodutoras de desigualdades sociais e culturais naquele país, pois pouco podiam fazer em face da origem social dos estudantes.

No entanto, inúmeras críticas a estes estudos, surgiram apontando, principalmente, dois aspectos: o primeiro diz respeito à falta de um instrumento “para a mensuração de detalhes relevantes das variáveis intra-escolares” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 103) e o segundo era que “a que o fracasso das crianças de minorias étnicas e de camadas populares relacionava-se com a desvalorização de culturas específicas, promovida tanto pelos currículos escolares quanto pelos instrumentos de pesquisa” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 103).

Em linha com a literatura internacional, os primeiros resultados brasileiros nesta perspectiva de pesquisa revelaram que a maior parte da variação no desempenho dos alunos também se explicava pelos fatores extraescolares, sintonizando assim como aqueles obtidos em outros países (COLEMAN, 1966; MOSTELLER, MOYNIHAN, 1972; NOGUEIRA, 1990; FORQUIN, 1995; BRESSOUX, 1994). Contudo, a publicação dessas pesquisas gerou um clima de forte pessimismo pedagógico no âmbito nacional, pois a sua primeira leitura levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos.

Destaca-se que as críticas ao modelo usado por Coleman apontam também para a relação direta e somativa entre variáveis do aluno e da escola com os resultados acadêmicos, sem que o estudo levasse em conta as interações e os contraefeitos. E isto que explica o estudo ter como suposto que quanto mais *input*¹³, mais *output*¹⁴. Outra crítica se refere à não correspondência entre a unidade de observação e a unidade de análise, que sugere a possibilidade da análise conjunta, num mesmo nível, das variáveis do aluno e da escola. No entanto, como mostra Alves (2006), as variáveis do aluno são de nível micro e produzem uma única observação para cada aluno, enquanto as observações das escolas são de nível macro, ou agregadas, com a mesma

¹³ Recursos materiais, financeiros, humanos e as características sociais dos alunos.

¹⁴ Resultados escolares dos alunos.

observação para grupos de alunos. Logo, isso indica que os graus de precisão dos efeitos de variáveis de níveis diferentes não são os mesmos.

Como bem ressalta Alves (2006, p.8) “se essas variáveis são incluídas numa única equação, é previsível que as variáveis individuais tenham mais efeito no desempenho dos alunos do que as variáveis agregadas porque o resultado do aluno é um atributo individual”. Alves (2006, p.8), ao explicitar as críticas às limitações do modelo analítico de Coleman, apontou que as mesmas conduziram ao desenvolvimento de modelos mais adequados à análise da relação entre fatores extra e intraescolares.

Essas críticas conduziram a novos estudos com novas metodologias que enfatizaram o contexto escolar. Em particular, o chamado “efeito-escola”¹⁵ está mais associado aos estudos norte-americanos conduzidos por pesquisadores vinculados a universidades e preocupados em discutir o efeito-escola em termos de eficácia¹⁶ e de equidade¹⁷ entre diferentes grupos de alunos.

De acordo com Alves (2006, p. 13), as pesquisas sobre o efeito-escola incorporam as referências teóricas macroestruturais sobre as desigualdades de acesso e de resultados escolares (fatores socioeconômicos, demográficos e culturais associados ao aluno e sua família) e da literatura sobre os processos associados à estrutura escolar que ficaram evidentes a partir das pesquisas sobre a escola eficaz.

À pesquisa sobre o efeito-escola interessa analisar o impacto dos processos escolares no desempenho dos alunos e na diminuição da diferença entre grupos sociais, após o controle dos fatores macroestruturais.

Se, por um lado, é na família que estão as principais explicações do aprendizado e desempenho escolar, por outro, à escola também está reservado um lugar importante nesse processo. Ao sistema escolar não deve ser dada a responsabilidade de mudar as condições sociais dos alunos, mas deve-se reconhecer que escolas diferentes são mais ou menos bem-sucedidas em fazer

¹⁵ Teddlie e Reynolds (2000) apud Alves (2006), esclarecem que o objetivo das pesquisas sobre o efeito-escola é analisar o impacto das escolas, através de modelos estatísticos, que, na primeira fase eram os modelos *input-output*, como os que foram utilizados no Relatório Coleman, e, atualmente, os modelos multiníveis.

¹⁶ As pesquisas sobre a escola eficaz analisam os processos organizacionais e pedagógicos de escolas consideradas “atípicas” porque têm alunos desfavorecidos economicamente, mas apresentam bons resultados. Esses estudos utilizam metodologias quantitativas (correlação; modelos de regressão; modelos multiníveis) e qualitativa (estudo de caso; etnografia), bem como a análise simultânea das escolas e das salas de aula (TEDDLIE; REYNOLDS, 2000) apud Alves (2006, p. 13).

¹⁷ Fatores que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares. (FRANCO et al, 2007, p. 280-281)

com que seus alunos tenham aprendido mais significativo do que o esperado dadas as suas condições sociais.

Neste sentido, uma gama de pesquisas em torno das escolas eficazes e do efeito-escola tem se dedicado em analisar a capacidade das escolas de, por meio de suas características administrativas e pedagógicas, reduzir os efeitos que as características sociais (econômicas, raciais, sexuais, culturais, entre outras) exercem sobre o aprendizado e o desempenho dos alunos. No entanto, esses modelos também foram alvos de inúmeras críticas.

Conforme aponta Murrilo (2008):

O termo “eficácia escolar”, assim como a linha pesquisa que leva o seu nome, tem uma importante conotação negativa em grande parte de nossos países. Do nosso ponto de vista isso foi gerado, em grande medida, por uma confusão conceitual, talvez interessada, que fez com que se considerassem como estudos de eficácia escolar trabalhos enquadrados na linha de “produtividade escolar” A diferença entre ambos os enfoques é radical. Enquanto os estudos sobre a produtividade têm raízes e desenvolvimento estritamente economicistas e buscam otimizar os insumos para conseguir os produtos (o que se entende como eficiência), os trabalhos de eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos, aos quais interessa analisar quais processos redundam em melhores objetivos (ou seja, eficácia) (MURILLO, 2008, p. 468).

Essas pesquisas são relativamente recentes no Brasil e se baseiam, sobretudo, nos dados produzidos no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Soares et al (2004), por exemplo, analisaram os dados produzidos na edição 2003 do Saeb e estimaram que o efeito das escolas brasileiras (com o controle da situação socioeconômica dos alunos) varia, em média, entre 14% a 22%, dependendo da série e da disciplina avaliada (matemática ou língua portuguesa). Esses valores são suficientemente altos para mostrar que existe variação entre as escolas, ou seja, a escola frequentada faz diferença na vida do aluno.

Brooke (2010) ao indicar a importância desta variação entre as escolas, explica que:

Mesmo quando os antecedentes sociais exercem uma influência definidora, a escola também pode ser responsável por até 20% da variação nos resultados dos alunos. Essa proporção pode não parecer tão significativa, nem tão diferente da estimativa de Coleman, mas quando traduzida para a realidade educacional do aluno pode explicar a diferença entre um escore medíocre em um exame como o ENEM e entrar para uma faculdade de prestígio. Ou seja, a eficácia da escola, responsável por até um quinto da variação nos resultados dos alunos, pode alterar de forma contundente as chances de vida do indivíduo (BROOKE, 2010, p. 2).

Assim, os estudos têm indicado quais características e fatores destas escolas conseguem se sobressair em relação às outras. Nessa perspectiva, Sammons (2008) apresenta onze fatores para escolas eficazes:

1. Liderança profissional: firme e objetiva; um enfoque participativo; um profissional que lidera.
2. Objetivos e visões compartilhados: unidade de propósitos; prática consistente; participação institucional e colaboração.
3. Um ambiente de aprendizagem: um ambiente ordenado; um ambiente de trabalho atraente.
4. Concentração no ensino e na aprendizagem: maximização do tempo de aprendizagem; ênfase acadêmica; foco no desempenho.
5. Ensino e objetivos claros: organização eficiente; clareza de propósitos; aulas bem estruturadas; ensino adaptável.
6. Altas expectativas: altas expectativas em geral; comunicação de expectativas; fornecimento de desafios intelectuais.
7. Incentivo positivo: disciplina clara e justa; feedback.
8. Monitoramento do desempenho do aluno; avaliação do desempenho da escola.
9. Direitos e responsabilidades do aluno; aumentar a autoestima do aluno; posições de responsabilidade; controle dos trabalhos.
10. Parceria casa-escola: envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos.
11. Uma organização orientada à aprendizagem; desenvolvimento de pessoal baseado na escola (SAMMONS, 2008, p. 351).

No entanto, há que se considerar que os sistemas escolares podem possuir diferentes características das mencionadas acima e, mesmo assim, apresentar-se como uma escola eficaz. Isso é possível, pois esta teoria não pretende identificar “ingredientes” para uma receita única de eficácia e equidade, mas identificar em que medida estas características, em diferentes contextos, podem elevar o desempenho escolar dos alunos.

Para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola Bonamino e Franco (1999) afirmam que devem ser consideradas como variáveis de controle os fatores escolares associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira. Os mesmos podem ser organizados em cinco categorias: 1 (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica.

Para esta pesquisa, os fatores associados analisados para a compreensão das escolas pesquisadas dentro da teoria das escolas eficazes foram: condições de gestão e liderança, clima interno da escola, prática pedagógica dos professores, prestígio da escola, e a relação família-escola-PBF.

Estes fatores nos ajudaram a compreender, na perspectiva de Mortimore (1991), como estas escolas “viabilizam que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, diante à origem social dos alunos e

à composição social do corpo discente da escola” (MORTIMORE apud FRANCO et al, 2007, p. 4). Nesta direção, fazer parte de um grupo de escolas eficazes, subentende a superação das características individuais e de características sociais, fazendo com que o corpo discente incorpore mais aprendizado escolar do que o esperado.

3.1 Eficácia Escolar e Fatores Intraescolares

O Brasil é caracterizado como um país marcado por desigualdades sociais, comprovadas pelo seu alto nível de concentração de renda – característica que se reflete em políticas públicas sem a abrangência devida – que intensifica o processo de exclusão social. O campo da educação não difere desse panorama, e o tratamento a ele dispensado por longos anos acentuou as diferenças de oportunidades, evidenciando um sistema de ensino elitizado.

Nas duas últimas décadas, o país vivenciou reformas educacionais que repercutiram no aumento das taxas de matrículas e ampliaram o acesso aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, repercutindo em melhorias educacionais incontestáveis. Contudo, foram acompanhadas pela preocupação crescente em relação às desigualdades de oportunidades que se expressam, também, através dos resultados escolares. Assim, eficácia e equidade passaram a ser temas centrais em relação ao processo educativo, ao se debruçarem na igualdade das oportunidades no acesso, permanência e desempenho, de modo a poder se instituir um sistema de ensino de qualidade.

Verifica-se que, nos últimos 50 anos, a pesquisa em educação vem acumulando evidências sobre as estreitas relações entre desigualdade social e desigualdade escolar e sobre os mecanismos especificamente escolares de reprodução dessas desigualdades, os estudos sobre eficácia escolar se desenvolvem, a partir da década de 1970, movidos pelo interesse em identificar fatores escolares que tanto aumentam a aprendizagem dos alunos, independentemente de sua origem social, quanto promovem a redução das desigualdades educacionais entre os grupos sociais.

No caso desta tese, a pesquisa focaliza escolas com concentração de alunos muito pobres, mas que apresentam bom desempenho médio e nas quais a maioria deles alcança os dois níveis mais altos na escala de proficiência da Prova Brasil. A investigação nessas escolas visa a permitir o conhecimento da

especificidade das condições em que estudam esses alunos socialmente vulneráveis e que propiciam um melhor desempenho com equidade.

Para tanto, a pesquisa faz uma descrição das duas principais dimensões escolares que conformam essas condições. Essas dimensões foram definidas em diálogo com a literatura sobre eficácia e equidade escolar e envolvem, especificamente, a escola e a sala de aula.

Em relação à escola, foram investigados os seguintes fatores: gestão e liderança, clima interno da escola, prestígio da escola e a relação escola-família e PBF. Quanto à sala de aula foram pesquisados: a infraestrutura pedagógica, o apoio pedagógico do professor ao desenvolvimento afetivo-social, cognitivo e verbal dos alunos, bem como a gestão do tempo de aprendizagem e da disciplina, e a estrutura organizacional da aula.

3.1.1 Fatores Associados a Escola

3.1.1.1 Gestão e Liderança

A pesquisa sobre gestão escolar considera a escola como coletivo e como unidade de análise. Tipicamente focaliza a organização da escola e a forma como a equipe de direção lida com o conjunto de ações desenvolvidas no cotidiano pelos diferentes profissionais da escola para promover suas finalidades pedagógicas (POZNER, 1995).

A literatura mostra que a gestão é influenciada e influencia características da escola, tais como: a dimensão pedagógica e sua importância; a organização do ambiente escolar e sua abertura ou fechamento à iniciativa dos professores, as inter-relações e o compromisso dos profissionais da escola; suas condições de trabalho e suas expectativas em relação aos alunos. Além de representar fatores de eficácia e, em certa medida, de promoção da equidade que condicionam e são condicionados pela gestão escolar, constituindo, também, fatores que condicionam o trabalho pedagógico específico da sala de aula.

O contexto escolar, embora não determine o que acontece na sala de aula, condiciona a qualidade, a adequação e o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem, e há evidências nas pesquisas de que existe convergência entre os fatores que operam no nível da sala de aula e no nível da escola (UNICEF, 2004).

Do ponto de vista conceitual, a literatura especializada ora associa, ora diferencia o significado dos termos gestão e de liderança. Segundo Pena (2013, p. 18), nessa literatura,

[...] enquanto a gestão remete ao cargo formal, ao poder instituído de chefia, a liderança poderia, de fato, independer da hierarquia organizacional, podendo ser, inclusive, exercida por alguém que não ocupe, formalmente, um cargo de direção.

No entanto, não haveria consenso em torno desta distinção:

[...] para alguns, a liderança é um caso particular de gestão, outros defendem que a gestão é, ao contrário, um caso particular do processo de liderar, outros ainda apontam que tais conceitos podem ser utilizados à guisa de diferenciação, tendo em conta apenas o nível organizacional da análise (PENA, 2013, p. 20).

Do ponto de vista da pesquisa, diversos estudos internacionais, bem como estudos brasileiros, de natureza quantitativa, qualitativa ou mesmo mista, confirmam a influência da gestão e da liderança em suas diversas manifestações nas escolas (SOARES, et al, 2001; SOARES e ALVES, 2004; SOARES, 2005; SOARES e TEIXEIRA, 2006; ALVES e FRANCO, 2008).

Mais especificamente, estudos nessa perspectiva realizados no Brasil mostram como lideranças escolares que priorizam o pedagógico, no sentido de privilegiar tarefas de orientação e acompanhamento do planejamento e da aprendizagem escolar; quando comparadas às contribuições das lideranças que enfatizam os aspectos organizacional¹⁸ e relacional¹⁹ da escola, propiciam a melhoria do desempenho dos alunos.

A pesquisa de Polon (2009) mostra resultados nessa direção para os anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Esse autor identificou que, nas escolas em que a liderança exercida é do tipo predominantemente pedagógica, e se coloca de forma mais relacionada, no interior da escola, aos aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tendem a produzir efeitos mais positivos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais ou relacionais.

Esses resultados são também confirmados por pesquisa mais recente realizada em escolas da mesma rede de ensino. Mostram que a percepção da

¹⁸ Organizacional, que prioriza tarefas relacionadas a garantir suporte estrutural ao trabalho acadêmico;

¹⁹ Relacional, cujo foco está nas tarefas relacionadas ao atendimento de alunos, famílias e organização de eventos (POLON, 2009).

liderança do diretor e das condições de trabalho dos professores têm associação positiva e significativa com os resultados de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental (PAES DE CARVALHO et al., 2012). Os resultados indicam o impacto positivo da liderança do diretor, do vínculo estável dos professores e de processos de seleção e/ou eleição para o acesso à função de diretor, para a promoção do sucesso escolar.

Também o estudo de Moraes (2014), realizado com alunos de uma escola localizada em contexto de alta vulnerabilidade social, na capital mineira de Belo Horizonte e que alcançam níveis de desempenho satisfatórios tanto na avaliação municipal, como na avaliação estadual, identificou três fatores inter-relacionados com a eficácia da escola: a organização da gestão com o foco na liderança da equipe gestora, a ênfase pedagógica e o bom clima escolar.

Santos (2014) procurou identificar elementos de eficácia escolar na análise de uma escola estadual de Divinópolis/MG. Este estudo de caso selecionou a escola que atingiu o maior IDEB do 9º ano dentre todas as unidades pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis e um dos mais altos índices do 5º ano. O pesquisador partiu do pressuposto de que somente as características socioeconômicas e culturais dos alunos seriam insuficientes para explicar os resultados da instituição nas avaliações em larga escala. Os fatores intraescolares – a gestão eficaz, um projeto pedagógico consistente, alinhado com as demandas da clientela atendida, uma equipe de professores altamente qualificada, práticas pedagógicas de excelência – poderiam ser também elementos explicativos de eficácia da unidade escolar. No que diz especificamente à gestão e à liderança da escola, este estudo evidenciou o forte compromisso da equipe de gestão e liderança com a dimensão pedagógica, sem deixar de atender às diversas demandas de natureza administrativa que a função exige. A equipe pedagógica da escola, liderada pelo diretor, havia realizado um trabalho de constante suporte, acompanhamento e monitoramento da rotina do trabalho do professor.

Por sua vez, Oliveira (2015), adotando abordagens quantitativa e qualitativa, investigou, com dados da Prova Brasil, possíveis relações entre a liderança do diretor e os resultados de aprendizagem dos alunos. Seus resultados indicaram que a atuação do diretor, especialmente na construção e manutenção de um clima adequado ao trabalho escolar, é um fator relevante para a qualidade do trabalho docente e para a proficiência dos alunos.

De acordo com a análise dos dados do *survey*, nesta pesquisa, a relação que pode ser estabelecida entre a gestão escolar e os resultados de

aprendizagem dos alunos vai além da intervenção pedagógica do diretor. A percepção do ambiente escolar e a satisfação que os professores demonstram em trabalhar na sua escola mostraram ser, também, fatores significativos para explicar a variação nos resultados acadêmicos das escolas. Os dados apontaram, ainda, que o nível de satisfação dos professores no trabalho está relacionado positivamente ao reconhecimento do trabalho da direção da escola e à percepção sobre o ambiente escolar, e negativamente às intervenções pedagógicas e à interação do diretor. No que diz respeito ao efeito negativo deste último aspecto, a autora levanta a hipótese de que os professores interpretam as intervenções pedagógicas dos diretores como uma forma de controle ou cerceamento da sua autonomia profissional.

Fernandes (2015) desenvolveu pesquisa com o objetivo de analisar as características de uma escola pública cearense de educação profissional que apresentou os melhores resultados na terceira série do ensino médio, medidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 2013. No que se refere à liderança, o estudo de caso realizado em uma das escolas identificou que o desenvolvimento de uma liderança administrativa e pedagógica reconhecida pela comunidade escolar (pais, professores e alunos), interferia positivamente no resultado desta unidade escolar.

Os estudos elencados apontam, prioritariamente, para uma gestão e liderança escolar voltados para o pedagógico e para a manutenção e/ou proposição de um clima escolar positivo, no que diz respeito ao impacto no desempenho escolar dos estudantes. Os estudos qualitativos, em sua maioria, propõem estudos de caso, o que não permite a generalização para redes/municípios inteiros, mas possibilitam a indicação de caminhos para a uma gestão que impacte positivamente na aprendizagem dos alunos.

3.1.1.2 Percepções do Clima Escolar

Do ponto de vista conceitual, o clima escolar pode ser definido como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar e decorrentes das experiências vividas nesse contexto, em relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização pedagógica e administrativa, dentre outras. Pesquisas recentes têm mostrado que os processos que levam os alunos a

melhores desempenhos e a escola à promoção de equidade envolvem, geralmente, a existência de um clima escolar favorável.

Outro elemento que compõe o clima interno das escolas é a expectativa em relação ao desempenho dos alunos. Os estudos destacam a importância das expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos para a eficácia das escolas, constatando que este elemento está presente de forma incisiva, indicando que as altas expectativas dos professores se traduzem em práticas educativas que conduzem a melhores aprendizagens.

A literatura sobre eficácia escolar mostra que as expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos podem gerar um clima tanto na sala de aula, quanto na própria escola, o que é propício à promoção da aprendizagem. Quando os professores possuem altas expectativas, cria-se “um ciclo virtuoso”, em que o resultado é o efeito altamente positivo para o desempenho escolar (MORTIMORE, 1996).

Para Barroso et al. (1978), vários elementos contribuiriam para determinar as expectativas dos professores, como, por exemplo, o sexo, a raça, o nível socioeconômico do aluno, além do próprio esforço que o professor lhe atribui, ou seja, a dedicação do professor ao seu trabalho é influenciada pelo retorno às suas expectativas.

Ainda sobre o clima escolar, Pacheco (2008) analisou em seis escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, a partir de um *survey* com 2.650 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, o clima escolar. A pesquisa, desenvolvida em escolas de alto e baixo prestígio, identificou diferenças nas percepções dos estudantes, que revelam diferenças de clima escolar nas escolas investigadas. Constatou que as escolas de alto prestígio tendem a possuir maiores índices de clima escolar do que as escolas de baixo prestígio.

Em 2009, Mesquita (2009) investigou fatores intraescolares e suas influências sobre o desempenho dos alunos em uma escola pública do Rio de Janeiro que apresentou melhorias nos resultados do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre os anos de 2005 e 2007. Nessa pesquisa, a autora constatou que existe forte influência da gestão e dos aspectos organizacionais da escola na definição do clima escolar e, conseqüentemente, no bom desempenho dos alunos.

Canguçu (2015) analisou o clima escolar com base na percepção dos alunos do Ensino Fundamental para determinar sua relação com o desempenho. Utilizou dados do questionário contextual e os resultados dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática aplicados pelo Programa de Avaliação da Rede

Pública de Educação Básica (PROEB), em 2011, a 275.366 alunos do 5º ano, matriculados em 4.091 escolas públicas avaliadas no estado de Minas Gerais. Os resultados encontrados apontam para a existência de uma relação positiva entre o modelo de clima escolar utilizado e o desempenho dos alunos, e mostram que a percepção dos alunos de um clima escolar satisfatório está fortemente associada a resultados de alto desempenho nos testes aplicados.

A pesquisa de Melo (2017), por sua vez, buscou verificar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio, com o desempenho no ENEM 2015. Esse autor fez uso dos dados de questionário aplicado em uma amostra de 46 escolas públicas de Ensino Médio, a 2731 alunos, 426 docentes e 173 gestores. Os resultados apontam que, uma vez controlado o nível socioeconômico, que o clima escolar, sobretudo quando considerado na perspectiva dos alunos, é um fator de proteção para o alcance de desempenho acima do esperado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, apontou que o clima escolar pode vir a propiciar um ambiente mais adequado para o estudo e para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, com reflexos positivos no seu desempenho.

Os estudos sobre clima escolar reportam, principalmente, nos bancos de teses e dissertações no Brasil, um avanço na última década. Ainda, são recorrentes os estudos de abordagem quanti ou quanti-qualitativa para a compreensão, no interior da escola, de como o clima escolar se manifesta.

3.1.1.3 A Relação Família e Escola

Outro fator associado à eficácia escolar é a relação escola-família. Neste caso, a ênfase recai na importância da participação dos pais na escola.

Do ponto de vista conceitual, o termo participação dos pais inclui uma variedade de comportamentos, práticas e papéis. Como alerta Martiniello (1999, apud UNICEF, 2004, p. 30), “[...] existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos” mas, “no siempre es claro en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes”.

Martiniello (1999) classifica a participação dos pais em quatro categorias, colocando em pauta a responsabilidade da escola por tornar possível cada uma delas. São elas:

- **aluno:** envolve o cuidado e a proteção da família, visando à saúde e ao desenvolvimento psicossocial do filho, bem como a provisão de condições que propiciem a frequência à escola, desde a matrícula aos recursos para manutenção escolar da criança.
- **escola:** envolve a relação com a família como agente educacional complementar à escola, em termos do reforço ao processo de aprendizagem escolar, da valorização da escola e da atenção ao dever de casa e às tarefas escolares.
- **família-escola:** envolve a relação da família como agente de apoio à escola, em termos de tempo e de colaboração em tarefas que permitam uma maior participação dos pais na escola e a melhoria do serviço escolar.
- **participação da família:** como agente com voz na escola e participação em conselhos escolares, de modo a melhorar o uso dos recursos e a aumentar a transparência da ação da escola.

Quanto à última categoria, no entanto, de acordo com Martiniello (1999), não há praticamente evidências de que a participação dos pais em conselhos escolares esteja associada à melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto só ocorreria caso essa participação envolvesse uma combinação com as quatro diferentes modalidades arroladas acima. Ou seja, melhores resultados podem vir a ser obtidos quando a família do aluno encontra-se envolvida tanto com a aprendizagem dos filhos, como em funções que implicam sua participação nas decisões da escola. Complementarmente, o autor aponta que os efeitos da participação familiar se potencializam quando a família consegue se relacionar com os professores de forma a provocar uma ruptura com os estereótipos que amiúde envolvem a relação escola-família, bem como um aumento das expectativas docentes sobre o desempenho escolar dos seus filhos.

Martiniello (1999) conclui que a participação familiar deve fazer parte de um repertório de políticas educacionais dirigidas a elevar a qualidade do ensino, e que estas políticas deveriam estar presentes nas iniciativas de formação docente. Sinaliza, ainda, que políticas de participação da família na escola não são capazes de compensar a baixa qualidade do ensino. Nesse sentido, este fator de eficácia escolar é sempre menos importante do que a gestão da escola e da sala de aula, por exemplo, e que, além disso, “*en contraste con otros factores, el apoyo y la implicancia de las familias debería ser visto como una*

característica sólo parcialmente bajo el control del centro". (MURILLO, 2003, apud UNICEF, 2004, p. 81).

Por último, é preciso citar o contexto externo à escola, que também faz diferença para a eficácia escolar. Uma vez que as escolas são constantemente influenciadas por situações positivas e negativas, que envolvem desde as oportunidades e constrangimentos oferecidos pela política educacional até as características do entorno da escola, sua maior ou menor vulnerabilidade social, as atividades econômicas locais, as oportunidades de trabalho, a concorrência com outras escolas, etc. Este fator é relevante para o Brasil, que tem uma educação descentralizada e apresenta desigualdades territoriais marcadas pelas desigualdades sociais, consiga desenvolver meios para que os alunos ampliem seus conhecimentos e alcancem os níveis de proficiência esperados.

Em síntese, uma ideia chave da perspectiva da eficácia escolar é que a mesma depende de cada um destes fatores e, principalmente, das interações entre eles.

A partir dessas referências nacionais e internacionais, os fatores que vêm sendo considerados relevantes pela pesquisa sobre escolas eficazes podem ser sintetizados da seguinte forma²⁰:

- Liderança propositiva e implicada com as necessidades da escola, com capacidade de dividir a gestão com os professores e focada no ensino e na aprendizagem dos alunos.
- Ênfase no ensino e na aprendizagem dos alunos, vistos como o centro do processo educativo; controle e maximização do tempo destinado ao ensino e à aprendizagem dos alunos, planejamento.
- Implicação dos professores nas orientações e no planejamento, trabalho coletivo de planejamento, preparação e avaliação das aulas, oportunidades de desenvolvimento profissional na escola.
- Clima escolar positivo, quando profissionais e alunos se sentem bem na escola, e favorável à aprendizagem, que envolve um contexto organizado, a disciplina e o uso do tempo.
- Expectativas elevadas e compromisso docente, o que envolve altas expectativas com relação à sala de aula e aos alunos.
- Supervisão e acompanhamento da educação oferecida na escola, com avaliação diagnóstica regular e retroalimentação.

²⁰ Adaptação e ampliação da relação elaborada a partir de Creemers (1994); Sammons, Hillman e Mortimore (1995); Reynolds et. al. (1996), Scheerens e Bosker (1997); Sammons, Thomas e Mortimore (1997), Brunner e Elacqua (2003), Murillo (2003). Ver UNICEF, 2000.

Além destes fatores, estudos como os de Castro e Fletcher (1986), Soares, Razo e Fariñas (2006) e Sátyro e Soares (2007), incluem a infraestrutura escolar como fator importante para explicar o desempenho escolar dos estudantes, dimensão esta que não foi foco deste estudo.

Em relação à dimensão escola, e em sintonia com essas pesquisas, elaboramos os instrumentos da pesquisa de campo e procuramos verificar as características da gestão escolar e sua liderança, o clima escolar, a relação família-escola, o prestígio e as expectativas acadêmicas presentes entre os professores nas escolas selecionadas.

3.1.1.4 Fatores Associados a Sala de Aula

Na dimensão da sala de aula e na perspectiva da eficácia escolar, é necessário reiterar, inicialmente, que determinados contextos escolares tornam mais prováveis práticas pedagógicas capazes de levar os alunos a aprenderem mais, principalmente os alunos mais vulneráveis socialmente. No entanto, é importante ressaltar que a sala de aula e também os fatores que a influenciam, mais diretamente, têm uma relativa autonomia em relação ao contexto escolar. Além disso, é na sala de aula que a prática pedagógica dos professores tem sido um dos principais fatores associados à eficácia escolar.

A literatura sobre salas de aulas eficazes enfatiza o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem, voltando seu foco para as interrupções no trabalho pedagógico, causadas por desrespeito a horários, baixa assiduidade dos professores e indisciplina dos alunos. Segundo as pesquisas, salas de aula em que estes problemas não se fazem presentes favorecem o bom desempenho dos alunos e promovem maior equidade na distribuição do conhecimento escolar, sobretudo em escolas com alunos oriundos de famílias com maior nível de vulnerabilidade social (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017).

Em particular, o modo como o professor faz a gestão da sala de aula incide sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Em pesquisa em territórios chilenos que concentram famílias em situação de vulnerabilidade social, os autores encontraram que o desempenho dos alunos é menor do que nas escolas fora de contextos vulneráveis, assim como também é menor o tempo em que os alunos têm contato com o conteúdo previsto.

Além do tempo de aprendizagem, também importam a organização da aula e a adequação da seleção dos objetos de ensino de acordo com os objetivos de aprendizagem.

A preparação, o desenvolvimento e o encerramento da aula são fatores importantes para a sua organização e denotam a importância do professor na preparação das atividades pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

Para a qualidade do ensino importa a capacidade dos professores em fazer com que o que está sendo ensinado em sala de aula faça sentido e seja interessante para os alunos. A qualidade do ensino também se relaciona com: a capacidade de o professor adaptar o que se ensina às diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; despertar a curiosidade dos alunos e mantê-los atentos e envolvidos na aula; e com o tempo de aula bem alocado e adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos. No cotidiano da sala de aula, os professores tomam constantemente decisões sobre estes aspectos, quando alocam os alunos em grupos, definem as atividades a serem realizadas, escolhem as abordagens do processo de ensino e o uso de materiais, avaliam os alunos, decidem sobre a forma e o momento de devolver os resultados obtidos pelos alunos na avaliação, estabelecem sanções etc.

Para Slavin (1996), esses diferentes fatores atuam no sentido de adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos. Segundo o autor,

Los estudiantes no aprenderán una lección si no cuentan con las destrezas e información previas necesarias, si no están motivados o si no cuentan con el tiempo suficiente para aprender la lección, aunque la calidad de la instrucción sea elevada. Por otra parte, si la calidad de la instrucción es baja, cuánto sepan los estudiantes, cuán motivados estén o con cuánto tiempo cuentan deja de tener importancia. (...) De hecho, podría formularse la hipótesis de que los cuatro elementos están relacionados en forma multiplicadora, en el sentido de que los progresos en los múltiples elementos pueden producir mayores logros en el aprendizaje que el mejoramiento en sólo uno de ellos (SLAVIN, 1996, p. 4).

O estudo comparado conduzido em 13 países da América Latina pelo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (UNESCO-OREALC, 1998) mostra que, uma vez controlado o efeito de variáveis do contexto familiar dos alunos, as escolas que apresentam melhores resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental são aquelas que também apresentam um clima de sala de aula positivo, especialmente em relação à disciplina, as turmas são heterogêneas quanto à aprendizagem, os alunos são avaliados regularmente e são escolas com alto nível de participação dos pais.

Levando em conta essa literatura, os fatores associados à aprendizagem em sala de aula podem ser sintetizados da seguinte forma:

- **Professores** que ensinam à totalidade dos alunos da turma, informam com clareza os objetivos e as atividades da aula, têm altas expectativas com relação à aprendizagem e à trajetória escolar dos alunos, têm bom relacionamento com os estudantes.

- **Ensino** estruturado e centrado nos alunos, o que envolve aulas planejadas, com objetivos claros comunicados aos alunos, organização dos conteúdos, uso de material didático, atividades de estudo individuais e coletivas, acompanhamento regular do progresso dos alunos com retroalimentação imediata.

- **Currículo escolar**, o que envolve ampla cobertura curricular e a prioridade dada aos elementos centrais e básicos do currículo.

- **Clima de sala de aula**, o que envolve um clima distendido, ordenado, alegre, afetuoso e de respeito, além de altas expectativas e estímulos em relação à aprendizagem e à trajetória escolar dos alunos.

Em diálogo com a literatura sobre sala de aulas, considerou-se nesta tese o modo como as escolas lidam com o ensino e o ambiente escolar que promovem como referências para a elaboração dos roteiros de observação das práticas pedagógicas dos professores e das interações entre professores e alunos e entre os alunos.

Essas dimensões foram operacionalizadas em um roteiro de observação que constitui uma adaptação de instrumento utilizado originalmente por pesquisas conduzidas em escolas de Ensino Fundamental no Chile e, posteriormente, no Brasil²¹. O objetivo desse roteiro foi conduzir o olhar da pesquisadora para a descrição das características mais usuais e recorrentes no contexto em que se desenvolvem as interações professor aluno e o uso do tempo com finalidade pedagógica.

²¹ Ver UNICEF, 2004 e BROOKE e BONAMINO, 2011.

4

O Percurso Metodológico da Pesquisa

As desigualdades educacionais brasileiras se manifestam de forma contundente nos sistemas escolares. É perceptível, nos resultados das avaliações nacionais, em especial, após a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que a distribuição do conhecimento, a sua qualidade e equidade tem ocorrido de maneira injusta e desigual, de acordo com fatores extra escolares, tais como a cor/raça, gênero e nível socioeconômico dos alunos, e também em razão de fatores intraescolares, como infraestrutura escolar, gestão da escola, prática pedagógica dos professores, entre outros fatores externos e internos à escola que determinam um maior ou menor êxito nos testes cognitivos das avaliações em larga escala.

Verifica-se que as avaliações que compõem o Saeb vêm se consolidando como únicas dimensões para a apreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e do desempenho dos sistemas escolares. Além disso, atualmente, são utilizadas como mecanismos para a distribuição de recursos nas escolas com melhores resultados, na definição de bônus para professores e estabelecimento de *rankings* que estimulam a competição entre escolas e redes de ensino. Contudo, apesar dessas limitações e empregos contraditórios, as avaliações da educação em larga escala permitem identificar fatores e práticas escolares associadas ao desempenho escolar dos alunos.

Assim, com o propósito de identificar fatores intraescolares associados ao bom desempenho escolar entre alunos pobres, esta pesquisa objetivou compreender algumas das características institucionais e pedagógicas de escolas do estado de MS que têm, sistematicamente, alcançado bons resultados nas avaliações nacionais e concentram um número significativo de alunos beneficiários PBF.

O lócus deste estudo constituiu-se de escolas que registraram números mais expressivos de beneficiários do PBF e apresentaram as seguintes características:

- a) desempenho acima da média nas redes públicas de Ensino Fundamental (municipal e estadual);

- b) maior percentual de alunos nos níveis considerados proficiente e avançado e menor percentual nos níveis insuficiente e básico²² da Prova Brasil, o que denota uma maior promoção da equidade pela escola;
- c) são situadas em localidades diferenciadas (rural e urbana); e
- d) em diferentes municípios do estado de MS, a fim de garantir maior pluralidade na amostra.

Buscou-se, nesta pesquisa, não apenas identificar as escolas com alto desempenho escolar, mas também compreender como as mesmas atuam no sentido de, concomitantemente, aumentar o desempenho médio e de promover uma distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que frequentam as mesmas unidades escolares.

A partir desse contexto, foram levantados os seguintes questionamentos: Quais são os fatores que, uma vez controlada a origem social dos alunos, permitem identificar o que torna uma escola melhor do que a outra? Quais as práticas de gestão e liderança de diretores e coordenadores que propiciariam uma maior aprendizagem e uma maior equidade? Qual a percepção da comunidade escolar sobre a experiência de trabalhar, estudar ou ter filhos matriculados nesta escola? Como se constituem as práticas pedagógicas dos professores que garantem que os alunos aprendam? Quais as expectativas sobre a aprendizagem, na visão do próprio estudante, dos pais e da equipe escolar?

A fim de responder as indagações apresentadas, foi adotada a abordagem qualitativa. No entanto, para selecionar as escolas que seriam investigadas qualitativamente, introduzimos uma abordagem quantitativa.

Ressalta-se que, para selecionar as escolas de interesse da pesquisa, foram utilizadas três diferentes bases de dados, a saber:

- I) Sistema Presença;
- II) Censo Escolar e;
- III) Prova Brasil.

²² Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

Esses dados foram cruzados de modo a identificar as escolas em que alunos beneficiários estavam matriculados nos anos de 2011, 2013 e 2015, bem como para criar um índice de desempenho das escolas.

Com o objetivo de compreender o que fazem as escolas selecionadas para obter bons resultados e, ao mesmo tempo, para compensar ou minimizar o peso da origem social dos estudantes nos resultados escolares, na sequência, as escolas selecionadas foram visitadas. Durante as visitas *in loco*, por meio de observação e de entrevista, as seguintes dimensões foram investigadas: liderança, gestão, clima interno da escola, prática pedagógica, prestígio da escola, expectativa de escolaridade e relação família-escola-PBF. Foram observadas, inclusive, aulas dos professores de Português e Matemática do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a presente investigação se alinha à tradição de pesquisa em eficácia escolar, segundo a qual a escola é capaz de interferir no desempenho dos seus alunos e de minimizar os efeitos das condições socioeconômicas, acrescentando algum “valor extra” aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante (BROOKE, 2010, verbete 262 - eficácia escolar.)

4.1 A Seleção das Escolas

4.1.1 A Extração de Dados do Sistema Presença

O Sistema Presença atualmente monitora mais de 17 milhões de alunos brasileiros que são beneficiários do PBF. Ele agrega informações dos beneficiários do PBF, com a condicionalidade educação e permite a visualização por escola e pelo nome dos alunos, por meio do Número de Identificação Social (NIS). O Sistema Presença é um sistema para fins de cadastramento e monitoramento e para os encaminhamentos necessários aos beneficiários do PBF.

Esta base de dados foi utilizada por conter o código do município onde o aluno reside, o código INEP da escola em que ele estuda, a série em que está matriculado e a data de nascimento do beneficiário. Essas informações foram necessárias à pesquisa na identificação dos municípios e escolas em que os beneficiários se concentravam.

Inicialmente, foi realizado um recorte dos dados do último relatório bimestral do Sistema Presença (dezembro) dos anos 2011, 2013 e 2015, considerando apenas o estado de MS, e utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que permite a manipulação de grandes quantidades de dados.

O trabalho de cruzamento dessas diferentes bases de dados reiterou as dificuldades encontradas por outros pesquisadores, em razão da ausência da chave de identificação do aluno para muitos dos casos. Ao cruzar informações do Sistema Presença com os dados do Censo Escolar para visualizar a distribuição dos beneficiários, por escolas e séries escolares, encontramos uma alta concentração de *missing* nos cruzamentos, já que nos relatórios do Sistema Presença há dados faltantes em relação ao Código INEP da escola e à série em que o beneficiário está matriculado.

O ano de 2011 é uma exceção. Nesse ano, foram identificados apenas 1,8% casos que não apresentavam o código INEP da escola na base do Sistema Presença, e/ou a série em que ele está matriculado. Nos anos de 2013 e 2015, o percentual de dados faltantes chega a 30% e 35%, respectivamente.

No entanto, optou-se pela utilização dessas informações, pois foi constatada a regularidade no comportamento dos dados de 2011, 2013 e 2015, no que diz respeito às duas variáveis de interesse, concentração do número de beneficiários e desempenho na Prova Brasil.

4.1.2 Censo Escolar

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação; conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país e abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e profissional.

As escolas fornecem informações sobre a infraestrutura disponível, as dependências existentes, os equipamentos e as etapas e modalidades de escolarização oferecidas. Sobre os alunos, são coletados dados como sexo, cor/raça, idade, etapa de escolaridade que frequenta, nacionalidade, local de

nascimento, turma que frequenta, utilização de transporte escolar, e se é aluno com deficiência (caso sim, qual tipo).

O trabalho com as bases do Censo Escolar dos anos de 2011, 2013 e 2015 consistiu na identificação de características dos municípios e escolas referentes a: redes de ensino (pública, privada e federal), localização das escolas (urbana e rural), número de alunos matriculados por etapa de ensino, oferta de diferentes modalidades e etapas, classificação de escolas indígenas e não-indígenas, quantidade de alunos por série com defasagem idade/série de dois anos ou mais, além da máxima escolaridade dos pais.

Na tabela a seguir, serão apresentados os quantitativos de escolas por dependência administrativa identificados, em cada um dos anos analisados.

Tabela 8 - Total de Escolas no estado de MS

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL
2011	8	375	893	544	1820
2013	8	375	934	564	1881
2015	9	381	981	617	1988

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do Censo Escolar 2011, 2013 e 2015

Em seguida, foram selecionadas apenas as escolas de Ensino Regular (excluídas as modalidades EJA e Educação Especial) que ofereciam Ensino Fundamental I e/ou II (excluídas escolas que oferecem apenas Educação Infantil ou apenas Ensino Médio nas diferentes modalidades).

Posteriormente, foi montada uma base com as escolas de MS, a partir das informações do Censo Escolar referente aos anos de 2011, 2013 e 2015. Feita essa junção, verificou-se que as escolas que permaneciam na base ao longo dos três anos analisados, como pode ser visto na Tabela 9.

Tabela 9 - Total de escolas recorrentes em 2011, 2013 e 2015 no estado de MS

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Escolas presentes nos 3 anos	1021	89,8
Escolas ausentes em pelo menos 1 ano	116	10,2
TOTAL	1137	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do Censo Escolar 2011, 2013 e 2015

Após a exclusão das escolas ausentes em pelo menos um ano, a quantidade final de escolas ficou estabelecida conforme os registros apresentados a seguir na tabela 10.

Tabela 10 - Total de escolas no estado de MS por dependência nos anos de 2011, 2013 e 2015

Dependência Administrativa	Quantidade de escolas
Federal	1
Estadual	319
Municipal	512
Privada	189
TOTAL	1021

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do Censo Escolar 2011, 2013 e 2015

Assim, chegou-se a 831 escolas, correspondendo a 319 da rede estadual e 512 da rede municipal. Desse quantitativo, optou-se por excluir as escolas particulares e as da rede federal de ensino. Embora haja registros de alunos beneficiários do PBF, no estado, frequentando escolas destas redes, essas instituições educacionais tendem a concentrar alunos com um perfil socioeconômico mais elevado, não atendendo, assim, os critérios de seleção de escolas adotados nesta pesquisa.

4.1.3 Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação realizada em larga escala, desenvolvida pelo INEP, e que possui o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários contextuais.

Nos testes aplicados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, a cada dois anos, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura e de matemática, com ênfase na resolução de problemas. Além disso, esses discentes respondem a um questionário socioeconômico que fornece informações sobre fatores extraescolares.

Os resultados obtidos em língua portuguesa e matemática são apresentados como desempenho médio e, também, na sua distribuição dos

diferentes níveis da escala de proficiência (Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado) e estes níveis são associados a escolas e municípios.²³

Na tabela a seguir, serão apresentadas as pontuações/médias que orientam na classificação do desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos, em língua portuguesa e matemática.

Tabela 11- Escalas de desempenho por série e disciplina/Prova Brasil

	Língua Portuguesa		Matemática	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Abaixo do Básico	<150	<200	<175	<225
Básico	Entre 150 e 200	Entre 200 e 275	Entre 175 e 225	Entre 225 e 300
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 275 e 325	Entre 225 e 275	Entre 300 e 350
Avançado	Acima de 250	Acima de 325	Acima de 275	Acima de 350

Fonte: Soares (2009).

Por meio desta interpretação dos níveis da escala e da localização da média de desempenho, é possível saber quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas. Neste sentido, voltou-se o olhar nas escolas que, além de superarem a média das redes públicas em cada disciplina no estado de MS, ainda concentrou nos anos de 2011, 2013 e 2015, seus alunos nas faixas de proficiência adequado e avançado.

4.1.4 Criando um Índice de Desempenho Líquido

Com a estruturação e organização das diferentes bases de dados, e com as variáveis extraídas de cada uma delas, foi possível a criação de um índice de desempenho para ser utilizado na seleção das escolas que fariam parte da pesquisa.

O índice de desempenho das escolas foi obtido a partir dos resultados alcançados pelas escolas públicas do MS na Prova Brasil, no 5º e nos 9º anos do Ensino Fundamental simultaneamente, e envolveu uma combinação das avaliações da Prova Brasil dos anos de 2011, 2013 e 2015.

²³ Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho dos estudantes do nível mais baixo ao mais alto. Tanto a Escala de Proficiência de Matemática quanto a de Língua Portuguesa variam, em termos práticos, de 0 a 500 pontos.

Para se obter esse índice, primeiramente, foi realizada uma regressão linear clássica, no nível da escola, utilizando-se a variável “Nota Padronizada - Prova Brasil 2015 - Anos Iniciais” como variável dependente, e um conjunto de variáveis como controle, a saber:

Variáveis independentes binárias das escolas:

Urbanas vs. rurais (URB)

Estaduais vs. municipais (MUN)

Não-indígenas vs. indígenas (IND)

Se há ou não Educação Infantil (INF)

Se há ou não ensino multietapa (MUL)

Se há ou não Ensino Médio (EM)

Se há ou não EJA (EJA)

Variáveis independentes contínuas (e padronizadas) das escolas:

Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental (ALU)

Proporção de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (BF)

Índice de infraestrutura (INFR)

Dessa forma, a equação de regressão pôde ser escrita como: $PB = a_0 + a_1*URB + a_2*MUN + a_3*ALU + a_4*IND + a_5*INF + a_6*MUL + a_7*EM + a_8*EJA + a_9*BF + a_{10}*INFR + e$ onde PB é a nota padronizada na Prova Brasil numa dada série e ano (neste primeiro caso, no 5º ano EF em 2011), e o termo “e” corresponde ao erro estocástico da regressão, ou seja, à diferença entre o valor real obtido na variável dependente e o valor previsto pelo modelo.

A escolha das variáveis independentes foi feita a partir de alguns critérios relevantes, como a disponibilidade de valores para tais variáveis na maioria das escolas estudadas, e também numa análise de regressão prévia, pela qual foi possível observar quais variáveis se associavam (ou não) significativamente ao desempenho médio da escola. Por meio dessa análise preliminar, foi possível observar, inclusive, que algumas variáveis, como as dos índices de liderança e de clima escolar, não impactavam de forma estatisticamente significativa o desempenho da escola, motivo pelo qual esse par de variáveis foi excluído da regressão final. Ao mesmo tempo, o índice de infraestrutura escolar foi mantido, devido ao fato dele se associar de forma estatisticamente significativa ao desempenho da escola, conforme se mostrará adiante.

Também cabe observar que, tanto nesta regressão, quanto nas demais desta mesma série, o procedimento foi ponderado pelo número total de alunos matriculados em cada escola de Ensino Fundamental.

Para a regressão assim realizada, foram obtidos os resíduos (e), ou seja, as distâncias entre o desempenho realmente obtido pela escola e o desempenho para ela previsto com base nas variáveis de controle. Resíduos positivos indicam que a escola se saiu melhor do que o previsto; resíduos negativos, o contrário, e resíduos nulos indicam que o valor real coincidiu com o previsto. Dessa forma, criou-se um índice parcial de desempenho para ambas as disciplinas no 5º EFI em 2011.

A seguir, os passos anteriores foram repetidos para o 9º EFII em 2011. De posse destes últimos resultados, calculou-se a média aritmética de desempenho da escola em 2011, com base nos índices parciais que haviam sido separadamente obtidos para o 5º e o 9º anos EFI e II. Prosseguindo o procedimento, todos os passos anteriores foram então replicados para 2013 e 2015.

Até que, finalmente, calculou-se, então, uma média geral de desempenho, com base nos resultados combinados de Português e Matemática de ambos os anos (5º e 9º anos EF) dos três anos considerados (2011; 2013; 2015), resultado que veio a corresponder, neste estudo, ao índice de desempenho médio da escola. O resultado geral passou, então, por uma transformação linear, de modo a, *grosso modo*, distribuir-se entre os valores 0 e 10.

Entretanto, cabe enfatizar que este índice não é uma medida de desempenho bruto, pois, nesse caso, dever-se-ia utilizar uma medida “bruta”, um modo preferível (e um pouco menos trabalhoso) seria simplesmente calcular as médias de todos os anos (5º e 9º do EF) da nota padronizada da Prova Brasil nas três edições do teste, variáveis estas que já estavam presentes no banco original que utilizamos.

Na prática, o que este índice geral de desempenho procura calcular é, por assim dizer, o desnível entre aquilo que a escola conquistou de fato, em termos de resultados na Prova Brasil, comparado com aquilo que ela conquistaria com base em suas características próprias (rural versus urbana, municipal versus estadual, etc.).

4.1.5 Os Resultados das Regressões

Apresentamos, a seguir, na Tabela 12, as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas nas regressões nas etapas especificadas na seção anterior.

Tabela 12 - Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas nas regressões

VARIÁVEIS DEPENDENTES				
	N	Média	DP	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2011 - Anos Iniciais	616	5,58	0,69	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2011 - Anos Finais	515	5,00	0,55	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2013 - Anos Iniciais	628	5,56	0,76	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2013 - Anos Finais	513	4,97	0,54	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2015 - Anos Iniciais	582	5,89	0,62	
Nota Padronizada - Prova Brasil 2015 - Anos Finais	433	5,34	0,46	

VARIÁVEIS INDEPENDENTES				
	N	Média	DP	Codificação
Escola urbana	831	0,76	0,42	0: rural; 1: urbana
Escola municipal	831	0,62	0,49	0: estadual; 1: municipal
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2011	831	459,03	303,37	
Indicativo se é escola indígena em 2011	831	0,05	0,22	0: não-indígena; 1: indígena
Indicativo se a escola oferece Educação Infantil em 2011	831	0,43	0,50	0: não oferece Educação Infantil; 1: oferece Educação Infantil
Indicativo se a escola oferece Ensino Fundamental Multietapa em 2011	831	0,13	0,34	0: não oferece educação multietapa; 1: oferece educação multietapa
Indicativo se a escola oferece Ensino Médio em 2011	831	0,34	0,47	0: não oferece educação médio; 1: oferece educação médio
Indicativo se a escola oferece EJA em 2011	831	0,34	0,47	
Zscore: Percentual de alunos beneficiários no Ensino Fundamental I em 2011	788	0,00	1,00	

Zscore: Índice de Infraestrutura (dependências existentes) - 2011	831	-0,27	1,22	
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2013	831	434,32	283,77	
Indicativo se é escola indígena em 2013	831	0,05	0,22	0: não-indígena; 1: indígena
Indicativo se a escola oferece Educação Infantil em 2013	831	0,44	0,50	0: não oferece Educação Infantil; 1: oferece Educação Infantil
Indicativo se a escola oferece Ensino Fundamental Multietapa em 2013	831	0,13	0,34	0: não oferece educação multietapa; 1: oferece educação multietapa
Indicativo se a escola oferece Ensino Médio em 2013	831	0,33	0,47	0: não oferece educação médio; 1: oferece educação médio
Indicativo se a escola oferece EJA em 2013	831	0,28	0,45	
Zscore: Percentual de alunos beneficiários no Ensino Fundamental I em 2013	784	0,00	1,00	
Zscore: Índice de Infraestrutura (dependências existentes) - 2013	831	-0,29	1,20	
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2015	831	423,02	288,27	
Indicativo se é escola indígena em 2015	831	0,05	0,22	0: não-indígena; 1: indígena
Indicativo se a escola oferece Educação Infantil em 2015	831	0,43	0,50	0: não oferece Educação Infantil; 1: oferece Educação Infantil

Fonte: Tabela criada pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença, Censo Escolar e Prova Brasil (2011, 2013 e 2015).

Com base na equação de regressão acima especificada, foram obtidos os coeficientes para cada série ou ano escolar do Ensino Fundamental aqui considerado (5^o e 9^o) e também para três diferentes edições da Prova Brasil: 2011, 2013 e 2015.

Os valores da coluna B na Tabela 13, a seguir, referem-se aos coeficientes padronizados das regressões. Isto significa que seus valores se expressam como proporções de um desvio-padrão da variável dependente que se está considerando.

Nota-se também que, na quase totalidade dos casos, são muito baixos (ou nulos, com uma precisão de três casas decimais) os valores de significância

para a hipótese alternativa de que tais coeficientes sejam nulos. Ou, em outras palavras, o que os baixíssimos valores-p para esses coeficientes indicam é que os mesmos tendem a ser significativamente não-nulos, correspondendo, então, aos valores que aparecem nas colunas B.

Tabela 13 - Coeficientes de regressão padronizados com suas respectivas medidas de significância estatística

	2011				2013				2015			
	5 EF		9 EF		5 EF		9 EF		5 EF		9 EF	
	B	Sig.										
URB	0,14	0,000	0,08	0,000	0,16	0,000	0,05	0,000	0,17	0,000	0,00	0,317
MUN	-0,27	0,000	-0,04	0,000	-0,19	0,000	-0,03	0,000	-0,22	0,000	-0,15	0,000
ALU	0,14	0,000	0,10	0,000	0,04	0,000	-0,03	0,000	-0,07	0,000	-0,06	0,000
IND	-0,25	0,000	-0,35	0,000	-0,24	0,000	-0,34	0,000	-0,03	0,000	*	*
INF	0,10	0,000	0,07	0,000	0,00	0,258	0,07	0,000	-0,07	0,000	0,09	0,000
MUL	-0,08	0,000	-0,02	0,000	-0,01	0,000	-0,02	0,000	-0,06	0,000	-0,07	0,000
EM	-0,11	0,000	-0,12	0,000	0,02	0,000	-0,01	0,050	0,01	0,029	-0,01	0,002
EJA	-0,08	0,000	-0,09	0,000	-0,01	0,000	0,03	0,000	-0,01	0,003	-0,01	0,000
BF	-0,36	0,000	-0,29	0,000	-0,37	0,000	-0,32	0,000	-0,44	0,000	-0,44	0,000
INFR	0,09	0,000	0,10	0,000	0,04	0,000	0,09	0,000	0,01	0,000	0,07	0,000

* Os coeficientes não foram obtidos neste caso porque todas as escolas envolvidas nesta regressão eram não-indígenas

Fonte: Tabela criada pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença, Censo Escolar e Prova Brasil (2011, 2013 e 2015).

Como uma ilustração para interpretar os resultados desta última tabela, selecionou-se a primeira coluna, referente aos coeficientes de regressão B para o 5º ano EF em 2011. Na primeira célula de cima para baixo, observa-se que, nessa amostra, o desempenho médio das escolas urbanas na Prova Brasil foi 0,14 desvio-padrão maior que o das escolas rurais, e que esse resultado é estatisticamente significativo (pois a Sig. é de 0,000). Por outro lado, na segunda linha, percebe-se que as escolas municipais tiveram um desempenho médio na PB correspondente a 0,25, ou um quarto de desvio-padrão abaixo em relação às escolas estaduais, mantidas todas as outras condições. Outros fatores que se associaram negativamente ao desempenho foram: o fato da escola ser indígena (0,25 desvio-padrão abaixo das não-indígenas), oferecer também ensino multietapa (- 0,08 DP), ensino médio (-0,11 DP) e EJA (-0,09 DP), além de possuírem alunos beneficiários do Bolsa-Família. Neste último caso, para cada desvio-padrão que se aumenta na concentração de alunos beneficiários do referido programa, a nota média na Prova Brasil cai 0,36 desvio-padrão. Trata-se, aparentemente, de um valor bastante elevado, e também esperado, visto

que, neste caso, a variável BF (percentual de alunos beneficiários do Bolsa Família) comporta-se como uma proxy do índice socioeconômico médio da escola.

Por outro lado, em relação às variáveis associadas a um maior desempenho médio na Prova Brasil, além das escolas urbanas, saíram-se melhor nas provas aquelas que são maiores, quanto ao número de alunos (+0,14 DP), possuem ensino infantil (+0,10 DP) e melhores condições de infraestrutura (+0,09 DP).

Conforme os dados apresentados, esses são os resultados para um caso específico, correspondente ao 5º ano EF de 2011. Os resultados referentes ao 9º ano EF e também às outras edições da Prova Brasil (2013 e 2015) constam da mesma tabela, e têm uma interpretação análoga àquela que acabamos de detalhar. Quando então se comparam esses parâmetros de regressão de cada variável levando em conta toda a tabela, constata-se que os seus respectivos valores numéricos variam (como era de se esperar), porém, em geral, atuam num mesmo sentido (seus sinais tendem a se conservar) e também apresentam valores razoavelmente estáveis, ou próximos entre si. Por outro lado, em alguns casos específicos, como, por exemplo, no fato da escola oferecer ensino multietapa (MUL), há uma pequena flutuação de sinais, devido ao fato de que o próprio parâmetro B de regressão tende a ir para zero, indicando, assim, que ele vai assumindo um menor poder preditivo sobre o desempenho, em comparação com outras variáveis. Entretanto, como o objetivo da pesquisa foi descrever um comportamento geral, esses detalhes de interpretação não constituíram elementos das análises.

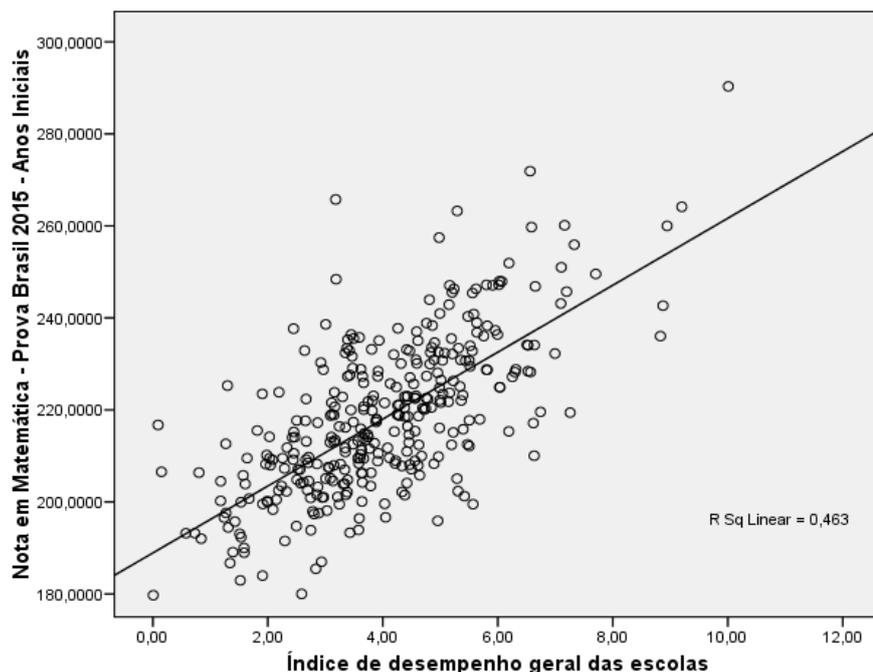
4.1.6

A Correlação entre o Índice Geral e Outras Medidas de Desempenho Das Escolas

Após calculado o índice geral de desempenho, procedeu-se a uma comparação estatística com outras medidas de desempenho disponíveis, como os resultados alcançados pelas escolas individualmente na Prova Brasil, para uma dada série escolar e ano do teste. O objetivo desse procedimento foi o de se avaliar o grau de validade do novo índice, de tal modo que resultados mais desejáveis (em termos de validade) corresponderiam a situações onde houvesse uma maior correlação entre o referido índice e as demais medidas de desempenho.

No exemplo a seguir, ilustra-se este procedimento com um diagrama de dispersão envolvendo o índice geral da escola (representado no eixo horizontal) e a nota da escola em Matemática na Prova Brasil para o 5º ano EF em 2015 (no eixo vertical). Percebe-se que os resultados obtidos mostram uma acentuada correlação positiva, no nível das escolas, entre essas duas medidas.

Gráfico 4 - Correlação entre índice de desempenho geral das escolas e desempenho médio em matemática das escolas - 5º ano Prova Brasil 2015



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir do cruzamento das bases do Sistema Presença, Censo Escolar e Prova Brasil (2011, 2013 e 2015).

Como se vê no Gráfico 4, acima, as escolas com maior índice de desempenho geral também tendem a apresentar maiores médias de Matemática nos anos finais, na Prova Brasil de 2015.

A medida indicada no gráfico, o “R quadrado” ou “R Sq Linear” vale 0,463. Cabe dizer que se trata de um valor bastante razoável, visto que tal medida, teoricamente, pode valer qualquer número entre 0 e 1. Neste caso específico, isso significa que 46,3% das diferenças observadas entre as escolas quanto às suas respectivas médias de Matemática na Prova Brasil dos anos finais em 2015, podem ser explicadas pelas diferenças no índice de desempenho geral dessas mesmas escolas.

Por sua vez, o “R de Pearson”, ou a “correlação linear” entre essas duas variáveis, mede o grau com que os diversos pontos da figura se afastam ou se aproximam da reta diagonal de regressão, também representada na imagem.

Esta medida, R, corresponde à raiz quadrada do R² comentado anteriormente. E, devido a isso, ela também pode medir qualquer valor entre -1 e 1.

Em nosso caso, espera-se que os dois desempenhos estejam positivamente correlacionados. Portanto, R, neste caso, deve ter seu intervalo ainda mais restrito, estendendo-se de 0 a 1.

Se R valesse 1, então todos os pontos do gráfico estariam alinhados ao longo da reta de regressão. Neste caso, R² também valeria 1, indicando que 100% da variação de uma variável é explicada pela variação da outra. Este caso, entretanto, além de, em geral, nunca ocorrer na prática, é uma situação que dispensaria totalmente o uso de uma dessas duas variáveis, já que o comportamento de uma é perfeitamente predito pelo da outra.

Já um R valendo zero quer dizer que as duas variáveis estão completamente dissociadas, de modo que, saber quanto vale uma variável, em nada nos ajudaria a ver como a outra está se comportando.

Neste caso específico, a raiz quadrada de 0,463 dará para R um valor de 0,68, que é uma correlação linear bastante considerável. Algo análogo se repete para outras comparações entre o índice geral e as demais medidas de desempenho, como, por exemplo, as notas médias das escolas no teste do 9º ano de Português em 2015, etc.

O índice de desempenho proposto nesta metodologia apontou 14 escolas em 6 municípios diferentes que poderiam ser elegíveis para esta pesquisa. No entanto, pela ampla abrangência da pesquisa de campo, bem como pelas distâncias geográficas no interior do estado do MS, optou-se por selecionar as escolas dos municípios mais próximos à cidade de origem dos pesquisadores.

As cidades e escolas elegíveis para esta pesquisa podem ser vistas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Escolas selecionadas para a pesquisa qualitativa

	Índice da escola	Índice médio do município	Município	Localização	Rede
Escola 1	6,4	4,9	Campo Grande	Rural	Municipal
Escola 2	6,6	4,9	Campo Grande	Urbana	Estadual
Escola 3	7,4	5,0	Terenos	Rural	Municipal
Escola 4	6,2	5,0	Terenos	Urbana	Municipal

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Sistema Presença, Censo Escolar e Prova Brasil dos anos de 2011, 2013 e 2015

Para cumprirmos com as exigências de sigilo em relação às escolas, elas serão denominadas da seguinte forma:

Escola 1: Rural Municipal – Capital

Escola 2: Urbana Estadual – Capital

Escola 3: Rural Municipal – Interior

Escola 4: Urbana Municipal – Interior

Na próxima seção, serão descritos os procedimentos adotados na coleta de dados nestes municípios e escolas.

4.2

A Pesquisa de Campo

Inúmeros estudos indicam que, na América Latina, programas com condicionalidades na educação têm levado a aumentos na taxa de matrícula escolar e os impactos sobre a matrícula escolar são muitas vezes maiores entre as crianças de famílias pobres. Nesta perspectiva, reconhecer que os alunos beneficiários de programas sociais de transferência de renda têm, atualmente, maior acesso aos bancos escolares, permite-nos pensar o papel que a escola desempenha para que estes alunos aprendam em condições sociais desfavoráveis.

Nossa pesquisa focalizou precisamente escolas que se caracterizam por atender alunos muito pobres, por apresentar bons resultados nas avaliações nacionais da Prova Brasil e por promover equidade entre os alunos. Também levou em conta fatores intraescolares, tais como: condições liderança, gestão, clima interno da escola, prática pedagógica dos professores, prestígio da escola, expectativa de escolaridade e a relação família-escola-PBF e outros fatores associados que podem explicar os resultados positivos dessas escolas, como indicam pesquisas como as de Crespo; Soares, Souza (2000), Barbosa, Fernandes (2001), Soares; Cesar; Mambrini (2001) e Alves (2006).

Para o trabalho de campo, foram realizadas quatro viagens para cada uma das escolas selecionadas, totalizando 12 viagens. A primeira, teve o objetivo de levantar informações gerais sobre as escolas e de conseguir as autorizações para a realização da pesquisa. As outras três viagens se destinaram à coleta de dados.

A coleta de dados reiterou algumas dificuldades da pesquisa nas escolas que, nem sempre, permitiram o cumprimento das etapas no planejamento inicial. As quatro escolas foram informadas previamente do período de coleta, uma vez que, o deslocamento de 450 km das pesquisadoras e a organização da dinâmica (quais pesquisadoras estariam em cada escola, período e turma) necessitava de um planejamento robusto. No entanto, durante as visitas houve alguns imprevistos como: a falta de professores regentes (substituídos por outros professores), liberação dos alunos para atividades extraescolares (passeios), aplicação de provas e simulados, além da dificuldade em encontrar um horário e espaço físico para realizar as entrevistas com os professores.

As visitas para coleta de dados foram orientadas por roteiros previamente elaborados em diálogo com a literatura sobre eficácia escolar. Devido às características específicas dos sujeitos entrevistados foi necessária a elaboração de cinco roteiros de entrevistas diferenciados, com questões semelhantes e também específicas.

Como a coleta de dados envolveu também a sala de aula, uma pauta de observação das aulas de língua portuguesa e matemática, de 5º e 9º anos, e também um roteiro de entrevista com os professores responsáveis por essas turmas e disciplinas foram elaborados, a partir de instrumentos utilizados anteriormente pela pesquisa GERES²⁴.

O período de observações ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2017. A equipe de coleta de dados foi composta por oito pesquisadoras, sendo sete alunas do Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal e membras do GPEDE – UFMS/CPAN. As pesquisadoras foram previamente preparadas para a condução das observações, através do estudo dos roteiros de observação e entrevistas nos meses anteriores a coleta.

4.2.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Ao delinear a pesquisa de campo, buscou-se compreender as características escolares das instituições pesquisadas através de múltiplos olhares, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos, professores, famílias e alunos participantes do PBF, que pudessem nos ajudar a compreender e a explicar, nas dimensões analisadas, os resultados do desempenho escolar.

²⁴ Projeto Geres - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005.

4.2.1.1 Os Diretores

A fim de investigar a influência da gestão e da liderança dos diretores nos resultados escolares das instituições selecionadas pela pesquisa, organizamos um roteiro de entrevistas, como mostrado no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2- Dimensões e temas – entrevistas com diretores

Dimensões	Temas
Formação Inicial e Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial (Curso Superior) • Universidade de formação • Realização do Magistério no Ensino Médio • Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) • Curso de Formação continuada (ofertadas pelas redes ou por procura independente)
Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Formação • Tempo como diretor • Tempo na escola • Tempo de atuação em outras escolas e redes de ensino • Atividades remuneradas além do magistério • Organização do processo seletivo para gestor
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina do trabalho como gestor • Envolvimento em questões pedagógicas • Compartilhamento de informações entre a gestão e a comunidade escolar • Ações de capacitação de professores • Envolvimento da comunidade escolar nas decisões da gestão • Critérios de lotação de professores e enturmação dos alunos
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança no trabalho como diretor • Legitimidade da direção
Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio da equipe da escola no seu trabalho (professores, coordenadores e funcionários) • Apoio dos pais e alunos no seu trabalho • Colaboração entre os professores • Colaboração entre os diretores • Colaboração entre os coordenadores • Satisfação da equipe escolar em relação ao trabalho na escola • Pretensão de permanência na escola • Disciplina e comportamento dos alunos • Interação com os alunos • Expectativas de formação (ensino fundamental, médio, profissional, superior)
Prestígio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Gestão • Corpo docente • Prática Pedagógica

Relação família, escola e PBF	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos alunos bolsistas • Alteração na prática como gestor de acordo com informação de bolsistas e não-bolsistas • Mudança na vida do aluno após PBF • Desempenho escolar do aluno bolsista • O cumprimento das condicionalidades
-------------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, conforme dimensões e temas do roteiro de entrevistas.

4.2.1.2 Os Coordenadores

Os coordenadores das turmas de 5^o e 9^o ano das escolas selecionadas foram convidados a participar da pesquisa e totalizaram cinco sujeitos, sendo que uma das escolas pesquisadas possuía coordenadores distintos para as duas etapas do Ensino Fundamental. Na construção dos roteiros foram definidas as seguintes dimensões:

Quadro 3- Dimensões e temas – entrevistas com coordenadores

Dimensões	Temas
Formação Inicial e Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial (Curso Superior) • Universidade de formação • Realização do Magistério no Ensino Médio • Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) • Curso de Formação continuada (ofertadas pelas redes ou por procura independente)
Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Formação • Tempo como diretor • Tempo na escola • Tempo de atuação em outras escolas e redes de ensino • Atividades remuneradas além do magistério • Organização do processo seletivo para coordenador
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina do trabalho como coordenador • Envolvimento em questões pedagógicas • Compartilhamento de informações entre a gestão e a comunidade escolar • Ações de capacitação de professores • Envolvimento da comunidade escolar nas decisões da gestão • Critérios de lotação de professores e enturmação de alunos
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança no trabalho como coordenador • Legitimidade da coordenação
Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio da equipe da escola no seu trabalho (professores, coordenadores e funcionários) • Apoio dos pais e alunos no seu trabalho • Colaboração entre os professores • Colaboração entre os diretores • Colaboração entre os coordenadores

	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação da equipe escolar em relação ao trabalho na escola • Pretensão de permanência na escola • Disciplina e comportamento dos alunos • Interação com os alunos • Expectativas de formação (ensino fundamental, médio, profissional, superior)
Prestígio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Gestão • Corpo docente • Prática Pedagógica
Relação família, escola e PBF	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos alunos bolsistas • Alteração na prática como coordenador de acordo com informação de bolsistas e não-bolsistas • Mudança na vida do aluno após PBF • Desempenho escolar do aluno bolsista • O cumprimento das condicionalidades

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, conforme dimensões e temas do roteiro de entrevistas.

4.2.1.3

Os Professores de Português e Matemática

Os professores foram selecionados para participar da pesquisa por ministrarem aulas de Português e Matemática nos 5º e 9º anos das escolas pesquisadas. Totalizaram 8 professores do 5º ano, 4 de Língua Portuguesa e 4 de Matemática do 9º ano, como pode ser visto no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 - Dimensões e temas – entrevistas com os professores

Dimensões	Temas
Formação Inicial e Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial (Curso Superior) • Universidade de formação • Realização do Magistério no Ensino Médio • Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) • Curso de Formação continuada (ofertadas pelas redes ou por procura independente)
Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Formação • Tempo como diretor • Tempo na escola • Tempo de atuação em outras escolas e redes de ensino • Atividades remuneradas além do magistério • Organização do processo seletivo para professor
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina do trabalho como professor • Envolvimento em questões pedagógicas • Compartilhamento de informações entre a gestão e a comunidade escolar • Ações de capacitação de professores • Envolvimento da comunidade escolar nas decisões da gestão • Critérios de lotação de professores e enturmação dos alunos

Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança no trabalho do diretor e coordenador • Legitimidade da direção e da coordenação
Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio da equipe da escola no seu trabalho (professores, coordenadores e funcionários) • Apoio dos pais e alunos no seu trabalho • Colaboração entre os professores • Colaboração entre os diretores • Colaboração entre os coordenadores • Satisfação da equipe escolar em relação ao trabalho na escola • Pretensão de permanência na escola • Disciplina e comportamento dos alunos • Interação com os alunos • Expectativas de formação (ensino fundamental, médio, profissional, superior)
Prestígio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Gestão • Corpo docente • Prática Pedagógica
Relação família, escola e PBF	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos alunos bolsistas • Alteração na prática como gestor de acordo com informação de bolsistas e não-bolsistas • Mudança na vida do aluno após PBF • Desempenho escolar do aluno bolsista • O cumprimento das condicionalidades

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, conforme dimensões e temas do roteiro de entrevistas.

4.2.1.4 As Famílias Beneficiárias do PBF

A coleta de dados envolveu, ainda, a realização de entrevistas com as famílias dos alunos beneficiários do PBF. Esta iniciativa tornou-se mais difícil do que o previsto, porque houve uma resistência por parte das famílias em responder quaisquer questões relacionadas ao PBF, o que decorre da percepção de uma possível relação entre a entrevista e a “fiscalização” do benefício recebido pela família. Além desta dificuldade, o fato de duas das escolas pesquisadas se encontrarem localizadas na zona rural, faz com que seus filhos utilizem o transporte escolar para se deslocarem até suas escolas, implicando, com isto, numa grande dificuldade de realizar as entrevistas com as famílias em locais razoavelmente longe das escolas.

Devido a estas dificuldades, o objetivo inicial de entrevistar cinco famílias por escola, foi revisto, levando a um total de oito famílias entrevistadas para o conjunto de escolas da amostra.

Para as entrevistas com as famílias dos alunos, foi elaborado um roteiro específico, com dimensões e temas relacionados ao PBF.

Quadro 5- Dimensões e temas – entrevistas com as famílias

Dimensões	Temas
Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Escolaridade
Informações Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego • Quantidade de filhos • Idade dos filhos • Tipo de moradia • Quantidade de cômodos • Renda e Trabalho
Bolsa Família	<ul style="list-style-type: none"> • Início do Recebimento do Benefício • Período de Recebimento • Valor do Benefício • Motivo da inscrição no PBF • Utilização do recurso do PBF • Mudanças da vida da família após o recebimento do PBF • Suprimento das necessidades (saúde, alimentação, educação, transporte) • Manutenção das necessidades da família com e sem o PBF • Conhecimento das condicionalidades • Dificuldade no cumprimento das condicionalidades • Tratamentos diferenciados após o recebimento do PBF (família, amigos, escola, etc)
Consumo Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de leitura para os filhos • Quantidade de livros disponíveis • Utilização da escrita no dia a dia • Utilização da TV, computadores e tablets • Acesso à internet • Atividades de lazer e entretenimento
Investimento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da escola dos filhos • Descolamento até a escola (a pé, transporte público/escolar, bicicleta, automóveis, motocicletas e outros) • Conhecimento os coordenadores e gestores • Presença na escola (espórádica, quando são chamados, reuniões) • Interesse e participação no que acontece na escola • Acompanhamento da vida escolar dos filhos • Acompanhamento das tarefas
Relação Família, Escola e o PBF	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sobre atividades escolares para o aumento do desempenho escolar • Participação das decisões tomadas pela escola • Envolvimento da comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola • Compartilhamento das decisões pelos gestores • Satisfação com a escola dos filhos • Melhoria no desempenho após o PBF • Mudança no acompanhamento escolar após o PBF (pelas famílias e pela escola) • Expectativas em relação à escolarização dos filhos

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, conforme dimensões e temas do roteiro de entrevistas.

4.2.1.5 Os Alunos Beneficiários

Para a apreensão da percepção dos alunos bolsistas do PBF sobre a gestão, liderança e clima da escola, como também sobre o próprio benefício do programa, foi utilizada a técnica de grupos de discussão.

Foram realizados sete grupos nas quatro escolas, sendo os alunos alocados em grupos separados, conforme frequentassem o 5º ou o 9º ano EFI e II. A partir da lista de alunos bolsistas existente na escola, esses alunos foram convidados a conhecer a pesquisa, e aqueles que tiveram a autorização para participar assinada pelos pais, reuniram-se com a pesquisadora em um local previamente escolhido pela escola.

A primeira conversa com alunos gerou certo constrangimento, quando eles descobriam que estavam reunidos por serem bolsistas do PBF. A primeira abordagem dos alunos foi feita através da coordenação da escola que, através da lista de alunos bolsistas, chamou-os para uma conversa privada juntamente com as pesquisadoras. Neste momento, eram explicados os objetivos da pesquisa e como eles poderiam fazer as suas contribuições, mediante a autorização dos pais. No dia seguinte, aqueles que trouxeram as autorizações puderam participar dos grupos de discussão e já não havia mais desconforto entre os alunos. Essa situação faz sentido ao concordarmos que esta metodologia não constitui a priori um grupo, pois se trata de um “processo de reagrupação” (IBÁÑEZ, 2003; CALLEJO, 2001).

Os grupos de discussão foi a técnica escolhida porque

[...] se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. (WELLER, 2006, p. 246).

Esse procedimento de coleta ainda corroborou com os objetivos desta pesquisa, pois:

Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto

de vista organizacional como dramatúrgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. (WELLER, 2006, p. 247).

Desta forma, o roteiro de perguntas que guiou o grupo de discussão nas diversas escolas orientou-se pelos seguintes temas:

Quadro 6 - Dimensões e temas – grupos de discussões com alunos do 5º e 9º ano – bolsistas do PBF

Dimensões	Temas
Bolsa Família	<ul style="list-style-type: none"> • Início do Recebimento do Benefício • Período de Recebimento • Valor do Benefício • Motivo da inscrição no PBF • Utilização do recurso do PBF • Mudanças na vida da família após o recebimento do PBF • Suprimento das necessidades (saúde, alimentação, educação, transporte) • Manutenção das necessidades da família com e sem o PBF • Conhecimento das condicionalidades • Dificuldade no cumprimento das condicionalidades • Tratamentos diferenciados após o recebimento do PBF (família, amigos, escola etc.)
Relação Família, Escola e o PBF	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sobre atividades escolares para o aumento do desempenho escolar • Participação das decisões tomadas pela escola • Envolvimento da comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola • Compartilhamento das decisões pelos gestores • Satisfação com a escola • Melhoria no desempenho após o PBF • Mudança no acompanhamento escolar após o PBF (pelas famílias e pela escola) • Expectativas em relação à escolarização

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, conforme dimensões e temas do roteiro para os grupos de discussões.

Por meio destas dimensões e temas os alunos destas escolas puderam responder questões de um roteiro que não foi, necessariamente, seguido à risca. Os roteiros não foram informados aos alunos previamente para que não ficassem com a impressão de que se tratava de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema pergunta-resposta estruturado previamente.

As perguntas elaboradas foram direcionadas sempre ao grupo de alunos, permitindo as respostas espontâneas e sobre as temáticas que eles se sentiam confortáveis em opinar. As pesquisadoras somente faziam algum tipo de

intervenção caso fosse necessário, de acordo com o esgotamento entre eles sobre o assunto ou para manter a dinâmica e interação entre eles.

A realização dos grupos de discussão com os alunos oportunizou a escuta de crianças e adolescentes de suas respectivas percepções sobre os temas citados, permitindo que fossem elucidadas histórias por crianças e adolescentes que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza.

4.3 As Observações em Sala de Aula

As observações das aulas de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos das escolas pesquisadas ocorreram ao longo de uma semana de aula. Em média foram observadas por turma quatro aulas de cada disciplina.

Cada pesquisadora permaneceu por uma semana em cada turma e, posteriormente, realizou a entrevista com o professor(a) observado(a). As observações foram realizadas sempre em duplas e, ao final do dia, os membros das duplas preenchiam um roteiro único e discutiam sobre as percepções de cada uma sobre os diferentes itens observados. Este procedimento permitiu que a mesma turma fosse percebida por ângulos diferentes, possibilitando uma maior aproximação empírica.

No roteiro de observação elaborado para a coleta de dados, prioritariamente, foram observados os seguintes itens: a) Características do professor: gestos, tom de voz, ânimo, organização pessoal; b) Acolhida dos alunos (Como é, em linhas gerais, a recepção do professor com os alunos); c) Uso do tempo com os alunos, ou seja, definindo tarefas, explicitando prioridades e/ou fazendo/rememorando combinados com o grupo?); d) A organização da aula do professor; e) Organização espacial (é sempre a mesma? Modificou ao longo da semana?); f) Utilização do tempo na aprendizagem; g) Organização dos conteúdos; h) Utilização de livros e materiais didáticos; i) Preparação, desenvolvimento e encerramento das aulas; j) Adequação do professor ao ritmo de aprendizagem dos alunos; k) Organização dos alunos em grupos, individualmente, trios, duplas; l) Tipos de materiais utilizados; m) Forma de avaliação dos alunos; n) Expectativas e estímulos em relação a aprendizagem; e o) Relação com os estudantes.

Dentro destes itens havia, ainda, subitens a serem observados pelas pesquisadoras observadoras, para, posteriormente, elaborar um texto síntese de

cada sala de aula observada, que posteriormente serviu de material de análise da pesquisa.

4.4

Nvivo - Software de Análise de Dados Qualitativos

O volume de dados gerado através desta pesquisa requereu o apoio de um software de análises de dados qualitativos. Através desse Software foi possível organizar, classificar e categorizar todos os dados coletados nas quatro escolas. Neste tópico apresentaremos detalhadamente as etapas de organização e análise dos dados através do software.

Inicialmente, o primeiro procedimento, após as transcrições das entrevistas serem finalizadas, foi a criação de quatro pastas no software com as nomenclaturas das escolas. Posteriormente, importamos todas as entrevistas na íntegra, cada uma para sua respectiva e editamos os arquivos para o formato do software, redefinindo e restabelecendo as perguntas das entrevistas para o formato *Heading* 2²⁵, negrito e itálico e as respostas para *Heading* 3. É importante ressaltar que a codificação e redefinição desses arquivos nos possibilitaram a identificação, categorização, extração e armazenamento apenas do conteúdo que nos interessaria para a atender aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, prosseguimos com a criação das categorias e codificação das referências dentro do projeto do Nvivo. Foram criadas algumas categorias a partir do objetivo do estudo. Neste momento, “os códigos são armazenados em um sistema denominado *nodes*²⁶ – nós que vão conter as referências para os conceitos, categorias e hipóteses”. (TEIXEIRA; BECKER, 2001, p. 97).

Primeiramente, foram criadas as categorias de Gestão e Liderança, Clima Escolar, Prática Pedagógica, Prestígio e Relação Família/Escola/PBF, e, dentro de cada uma destas categorias, foram criadas subcategorias separadamente, uma contendo as perguntas e outra com todas as respostas das entrevistas.

Com a elaboração dessas categorias foi possível extrair as respostas relacionadas. Esse processo foi realizado com o auxílio de uma ferramenta chamada *consultas de palavras*, uma ferramenta capaz de apontar número de palavras citadas nos arquivos, bem como o número de suas repetições e os

²⁵ Configuração no programa com a função de alterar o formato do texto (estilo) para melhor identificação do pesquisador. Neste caso, utilizamos no projeto para a diferenciação entre perguntas e respostas do roteiro.

²⁶ Segundo Teixeira e Becker (2001), os nós são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, os nós irão conter a referência a uma porção de texto codificado.

arquivos no qual foram encontradas. Sendo assim, realizamos as buscas pelas mil palavras mais frequentes nos arquivos das entrevistas. E, com base nesses resultados, selecionamos algumas palavras que poderiam apontar as respostas de acordo com categorias criadas.

Segue abaixo a tabela com as palavras-chave encontradas através da ferramenta *Consulta de palavras*, que foram selecionadas para encontrar as respostas equivalentes às categorias criadas.

Quadro 7 - Consulta de palavras

Categorias	Palavras-chave
Gestão e Liderança	Iniciativas, práticas, aprendizagem, decisões, participação, metas, critérios, apoio, colaboração.
Clima Escolar	Colaboração, Satisfação, Apoio, Avaliação, Disciplina, Comportamento
Prática Pedagógica	Sala de aula, tempo, livros didáticos, estratégias, exercícios, dever de casa, correção, aprendizagem.
Prestígio Escolar	Escolha, interesse, envolvimento, resultados, sucesso.
Relação Família/Escola/PBF	Participação, envolvimento, satisfação, aprendizagem, desempenho.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A partir das categorias acima, foram criadas outras subcategorias, porém, com uma técnica de busca diferente, a *Consulta de texto*. Essas ferramentas de consulta que o software possui apresenta a possibilidade de encontrar as respostas (trechos) dos entrevistados apenas com a seleção e identificação de palavras-chave que o software aponta após uma minuciosa busca.

A diferença entre esta e a busca anterior são as ferramentas utilizadas, a consulta de palavras, além de ser uma busca geral de todos os documentos, é necessário clicar no link para visualizar o contexto do documento onde o trecho foi codificado, enquanto a consulta de texto já lhe é apresentada, com as palavras em destaque, o contexto da narrativa, bem como, separadamente por arquivo de entrevista.

Este capítulo buscou traçar o percurso metodológico da pesquisa. Devido ao campo complexo e de múltiplos sujeitos, a opção por um capítulo específico e detalhado foi necessário para conferir consistência à abordagem de pesquisa adotada. No próximo capítulo será apresentada a contextualização das escolas selecionadas, suas histórias e indicadores.

5 Conhecendo as Escolas

Este capítulo tem como objetivo a apresentação das escolas selecionadas, contemplando a caracterização dos municípios em que elas estão inseridas, e, também, o perfil dos sujeitos selecionados para a pesquisa. Além disso, são apresentados os dados coletados em campo e algumas análises preliminares.

5.1 Os municípios selecionados

Os municípios onde se localizam as escolas selecionadas neste trabalho são Campo Grande e Terenos e estão localizados na região central do estado, sendo Campo Grande a sua capital. O processo de escolha das escolas, considerando os municípios, foi apresentado no Capítulo 3, destinado ao detalhamento da metodologia adotada na pesquisa desta tese.

5.1.1 O município de Campo Grande

O município de Campo Grande possui atualmente uma população estimada de 874.210 pessoas (IBGE, 2018). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Campo Grande é 0,784, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a longevidade, com índice de 0,844, seguida de renda, com índice de 0,790, e de educação, com índice de 0,724.

Na tabela a seguir, são apresentados dados do IDHM em Campo Grande (1991, 2000 e 2010), possibilitando contrastar com os índices alcançados nesse período no Brasil.

Tabela 14 - Evolução do IDHM - Campo Grande – MS

Data	Campo Grande	Município de maior IDHM no Brasil	Município de menor IDHM no Brasil	IDHM Brasil	IDHM Mato Grosso do Sul
1991	0,563	0,697	0,120	0,493	0,488
2000	0,673	0,820	0,208	0,612	0,613
2010	0,784	0,862	0,418	0,727	0,729

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Observa-se que de 1991 a 2010, o IDHM do município de Campo Grande passou de 0,563, em 1991, para 0,784, em 2010, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) passou de 0,493 para 0,727. Isso implica uma taxa de crescimento de 39,25% para o município e 47% para a UF; e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 49,43% para o município e 53,85% para a UF. No município de CG, a Educação foi a dimensão que apresentou, em termos absolutos, o maior índice de crescimento (0,370), seguida por Longevidade e por Renda. Os dados referentes ao estado indicam também que a Educação foi a dimensão, cujo índice apresentou, em termos absolutos, maior crescimento (0,358), seguida por Longevidade e por Renda.

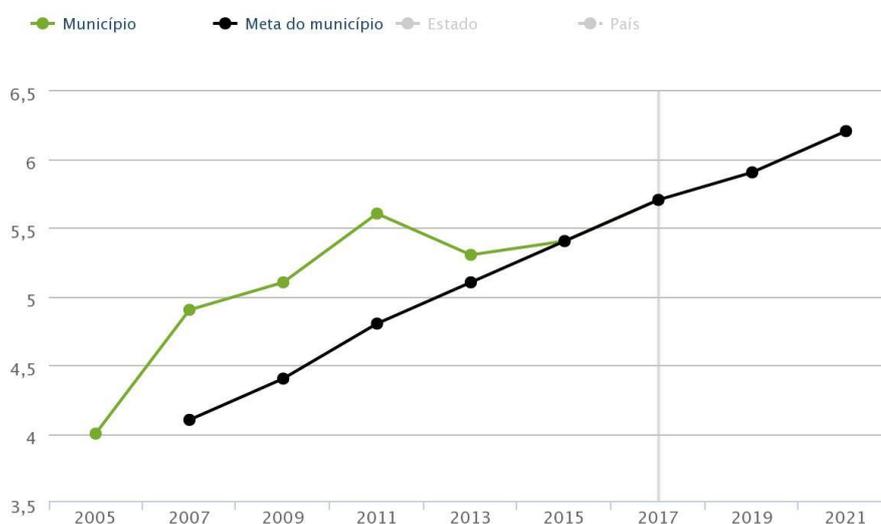
Segundo o Censo Escolar de 2017, o município de Campo Grande possuía 455 escolas de Educação Básica públicas e privadas, correspondendo a 26,26% das escolas do estado de MS, que somavam, em 2017, 1732 escolas.

No que se refere à oferta de matrículas, o município registrou, nesse período, 65.754 matrículas no Ensino Fundamental I e 51.277 matrículas para o Ensino Fundamental II, incluindo, nestes números, as matrículas das redes pública e privada.

Segundo IBGE (2017), em 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.7 no IDEB. No Gráfico a seguir, é possível observar que houve um crescimento desse índice, nas escolas campo-grandenses ao longo dos anos, tendo alcançado todas elas as metas do IDEB, previstas para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Gráfico 5 - Taxa do IDEB de Campo Grande nos anos iniciais 2005 – 2017

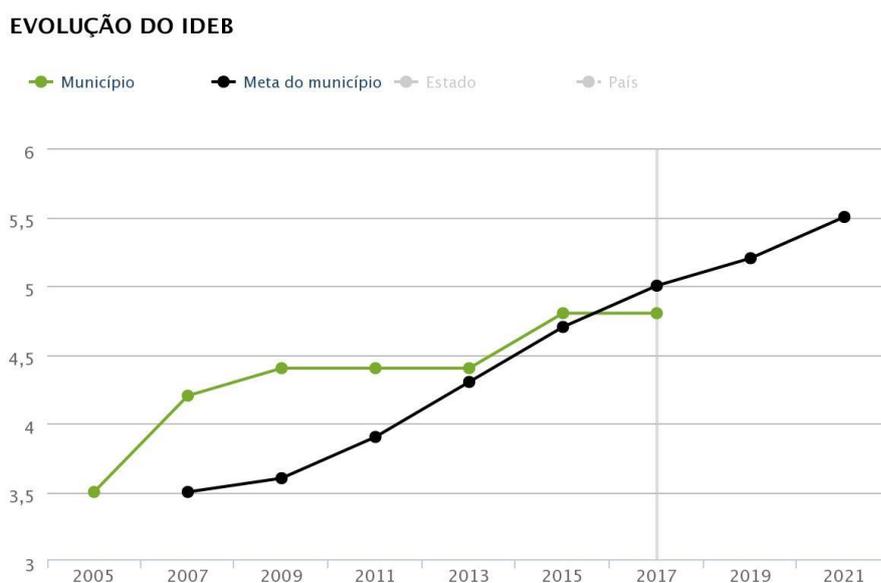
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

Para os anos finais, essa nota foi 4,8, e teve um aumento progressivo ao longo dos anos, não alcançando, em 2017, a meta para esta etapa. No próximo gráfico, serão apresentados os índices de crescimento do IDEB de Campo grande, MS, anos finais.

Gráfico 6 - Taxa do IDEB de Campo Grande nos anos finais 2005 – 2017



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).

A reprovação neste município, considerando as escolas públicas, em 2017, atingiu 7% do total de matrículas na primeira etapa do Ensino Fundamental, e 10% na segunda etapa (INEP, 2018).

Os indicadores apresentados procuraram situar o contexto das escolas pesquisadas e, assim, traçar um panorama da região em que as escolas estão inseridas, procurando situá-las também nas suas redes de ensino e características próprias.

5.1.2 A Escola Municipal Rural – Capital

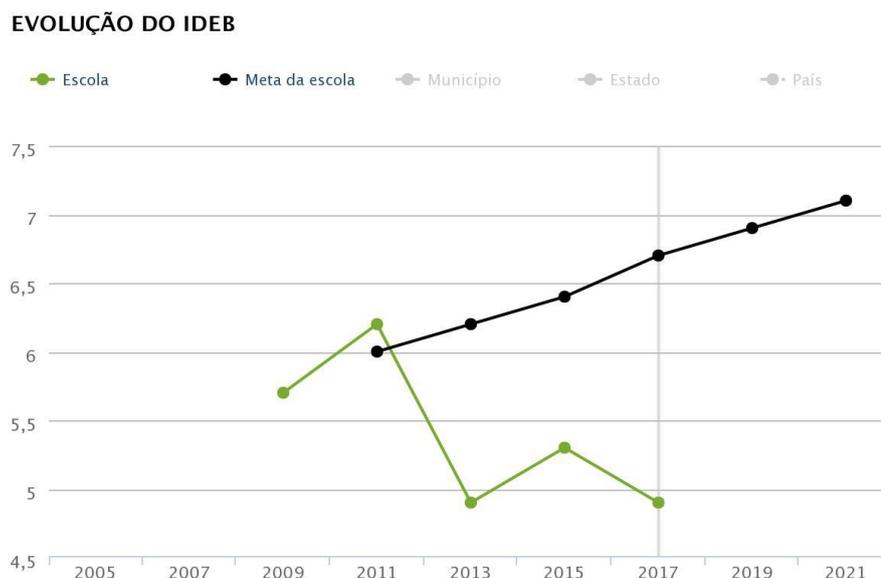
A Escola Municipal Rural – Capital está situada no Km 30 da rodovia MS BR 080. Tendo em vista a distância da zona urbana, a escola é isolada geograficamente, pertencendo a uma comunidade rural denominada Colônia do Aguão. Esta escola atende os alunos dessa colônia e também alunos das colônias do Inferninho, do Assentamento Sucuri, do Pontal e do Aspargo.

A escola é de porte pequeno e atende, aproximadamente, 65 famílias das comunidades citadas. No ano de 2017, segundo o Censo Escolar (2017), totalizou 128 matrículas, sendo 78 na primeira etapa do Ensino Fundamental e 50 na segunda, além de uma matrícula para aluno com deficiência.

No período da manhã, a escola atende os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e na parte da tarde os alunos do 6º ao 9º ano. Já aqueles que desejam prosseguir os estudos no Ensino Médio devem se matricular nas escolas estaduais urbanas, uma vez que não há oferta deste nível de ensino em escolas rurais.

O Gráfico 7 mostra que o IDEB desta escola foi 5,7 em 2009, com um aumento para 6,2 em 2011 e uma queda acentuada em 2013, para 4,9 pontos. Já em 2015, a escola teve um ganho de 0,4 pontos, atingindo IDEB 5,3 e em 2017, com uma nova queda, a nota foi de 4,9 pontos.

Gráfico 7 - Taxa do IDEB – Escola Municipal Rural – Capital nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2007 – 2017



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, o cenário encontrado não é diferente. No entanto, não há notas disponíveis para o ano de 2015 e 2017, possivelmente porque a escola não atingiu, no 9º ano, a quantidade necessária de alunos para sua participação na Prova Brasil. Neste ano escolar, em 2017, o total de matrículas foi de 9 alunos. A seguir, serão apresentadas a evolução do IDEB, nos anos finais, dessa escola

Gráfico 8 - Taxa do IDEB – Escola Municipal Rural – Capital nos anos finais do Ensino Fundamental 2011 - 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdU.org.br. Dados do IDEB/Inep (2018).

Os dados sobre aprovação/reprovação, abandono e distorção série/idade estão disponíveis até o ano de 2016. Tomando esse ano como referência, a escola totalizou 89 matrículas na primeira etapa do Ensino Fundamental e 71 matrículas na segunda etapa.

As taxas de rendimento no ano de 2016 podem ser observadas no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação 2016 - Escola Municipal Rural – Capital



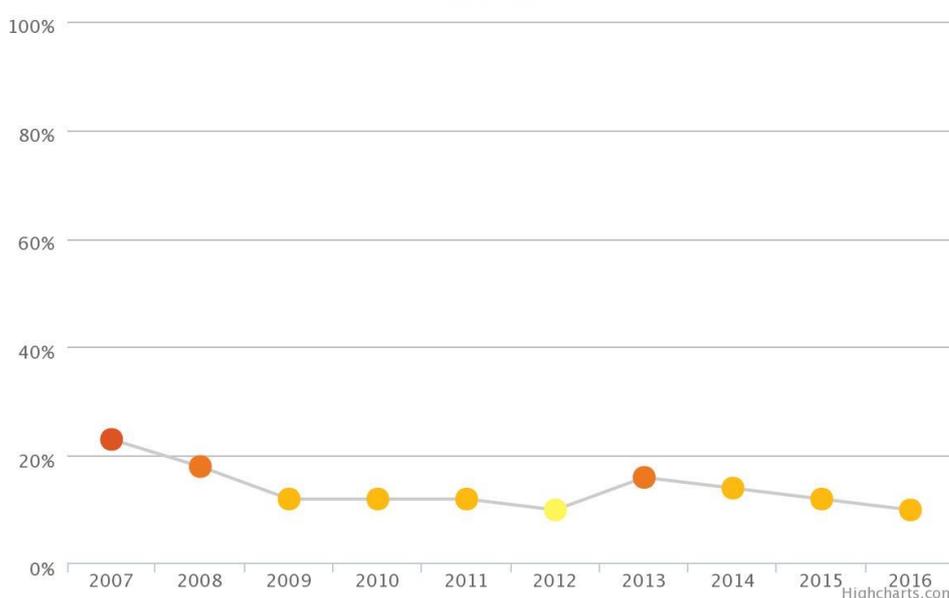
Highcharts.com

Fonte: QEdU -Censo Escolar 2018, Inep.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental, a reprovação alcançou 5,4% (5 alunos) e 1,9 % na segunda etapa, totalizando 2 alunos reprovados. No que se refere às taxas de abandono, 2,4% dos alunos do Ensino Fundamental I abandonaram a escola durante o período letivo (3 alunos) e 1,6% dos alunos do Ensino Fundamental II, totalizando 2 alunos.

Os resultados da escola em relação à distorção série/idade, entre os anos de 2007 e 2016, podem ser observados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Distorção idade-série - Escola Municipal Rural – Capital de 2007 até 2016



Fonte: QEdU - Censo Escolar 2018, Inep.

Este gráfico sinaliza que, em 2007, a escola possuía 23% dos alunos com distorção idade/série de dois anos ou mais, e também sua progressiva diminuição que atinge, em 2016, 10% dos alunos com atraso escolar.

Este gráfico sinaliza que, em 2007, a escola possuía 23% dos alunos com distorção idade/série de dois anos ou mais, e também sua progressiva diminuição que atinge, em 2016, 10% dos alunos com atraso escolar.

Sobre a caracterização dos profissionais da escola, constatou-se que a diretora atua no magistério há 26 anos, sendo gestora desta unidade escolar há apenas um ano. É formada em Pedagogia pela UFMS e possui especialização em Planejamento Escolar. Além disso, para tornar-se diretora desta escola, ela participou da certificação para dirigentes escolares do município de Campo Grande. Segundo seu depoimento, as escolas indicaram educadores lotados em

suas unidades escolares com perfil de gestão através do voto. Após este processo, os que foram eleitos participaram de um curso para formação de gestores que totalizou 40h, ocorrendo, posteriormente, mais 3 provas de caráter eliminatório. Este processo foi finalizado com a indicação, pelo prefeito, dos gestores às unidades escolares.

Há atualmente uma possibilidade de alteração na designação dos diretores escolares dessa rede municipal, inclusive tendo sido realizada uma audiência pública em março de 2018, para a discussão do Projeto de Lei n. 8.811/18.

Neste projeto, o intuito é a regulamentação da Gestão Democrática através da eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (REME). Conforme o texto, a eleição será por voto direto, secreto e paritário, sendo garantida a participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do conselho escolar. Indica, ainda, que, nas unidades com até 700 alunos, será eleito somente um diretor e, em número superior e/ou com três turnos de funcionamento, serão eleitos diretor e diretor-adjunto.

Em relação à coordenação pedagógica, a escola possui apenas um coordenador e conta, a partir de 2018, com um orientador pedagógico. O coordenador atuante nesta escola é do sexo feminino, concursado, possui formação inicial em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e atua nesta escola há 3 anos. Exerce o magistério há 33 anos, sendo apenas três em sala de aula, 14 anos na direção escolar e 16 anos em coordenação pedagógica.

Sobre a sua formação, esta coordenadora possui especialização *lato sensu* e mestrado em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, além de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Campo Grande.

Os professores do 5º e 9º ano de Português e Matemática totalizam 3 sujeitos nessa escola, conforme o Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 - Caracterização dos professores - Escola Municipal Rural – Capital

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	52	47	55
Série que leciona	5º	9º	9º ano
Matéria lecionada	Todas	Língua Portuguesa	Matemática
Quantidade de Escolas	2	2	3 escolas em 2018
Regime de Trabalho	Concursada	Convocada	Concursado
Formação Inicial	Pedagogia	Letras	Graduação de Professores
Tempo de formação inicial	26 anos	25 anos	22 anos
Universidade de formação	FIFASUL	Uniderp	Uniderp
Tempo no Magistério	26 anos	25 anos	22 anos
Tempo de Trabalho nesta escola	5 anos	4 meses	5 anos
Pós-graduação	Alfabetização e suas tecnologias nas series iniciais.	-	2 especializações em Matemática
Formação continuada	Formação em Serviço	Formação em Serviço	Formação em Serviço

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

No que diz respeito às famílias beneficiárias do PBF nesta escola, não foi possível a realização das entrevistas, já que a escola fica afastada significativamente e os pais, trabalhadores rurais em sua maioria, não tiveram disponibilidade para a sua realização.

Já no grupo de discussão, participou um total de quatro alunos, sendo um deles do 5º ano do Ensino Fundamental e 3 do 9º ano.

A seguir será apresentada a caracterização e os dados do IDEB referentes a Escola Estadual Urbana - Capital.

5.1.3 A Escola Estadual Urbana - Capital

A Escola Estadual Urbana - Capital fica localizada na região norte da cidade de Campo Grande, no bairro Mata do Jacinto. Caracteriza-se por atender prioritariamente os alunos do Ensino Médio (EM). Desde 2010 iniciou uma progressiva retirada da oferta dos alunos da primeira etapa do Ensino

Fundamental, e, desde 2017, oferta apenas o 9º ano, concentrando suas matrículas no EM. No ano de 2017, segundo o Censo Escolar (2017) a escola registrou 1371 matrículas, sendo 94 no 9º ano e 1277 matrículas no Ensino Médio.

A escola alcançou em 2017 e na segunda etapa do Ensino Fundamental a meta de 4,8 pontos, sendo 5,1 a estimativa para esta escola. No que se refere à evolução das notas do IDEB, conforme mostra o Gráfico 11, a seguir, verificamos que a escola, em determinados anos, consegue atingir a meta estipulada e, em outros, fica abaixo dela.

Gráfico 11 - Taxa do IDEB - Escola Estadual Urbana - Capital nos anos finais do Ensino Fundamental

EVOLUÇÃO DO IDEB

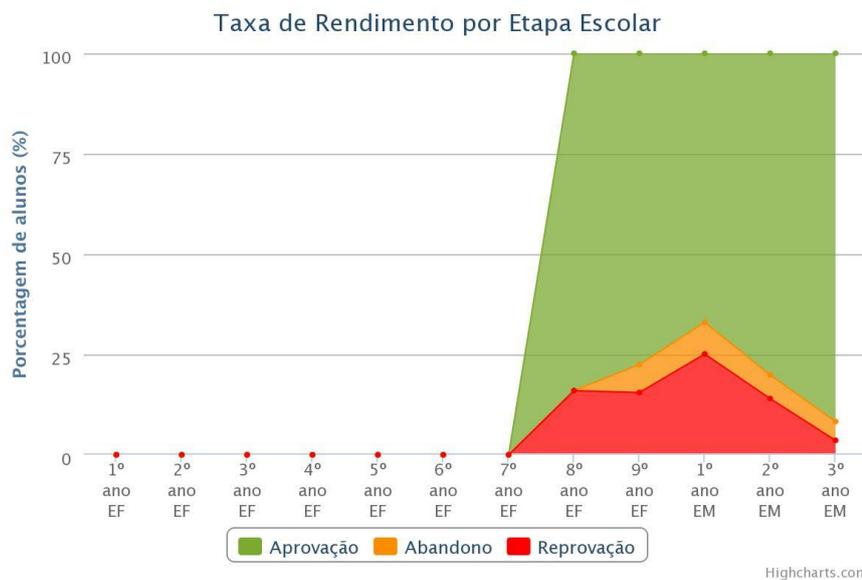


Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).

As taxas de aprovação, reprovação e abandono, em 2016, foram de 16%, isto é, quatro alunos reprovados no 8º ano do Ensino Fundamental, e 84% de aprovação, ou seja, 28 alunos. Em relação ao 9º ano, foram 20 reprovações, ou 16% das matrículas, e 97 aprovações ou 77,5%. Constatamos, ainda, que nove alunos abandonaram a escola (7%).

No Ensino Médio, as taxas de reprovação diminuem progressivamente ao longo das três séries. Em 2016, totalizaram, no 1º ano, 25% das matrículas ou 122 reprovações, e nenhum abandono. No 2º ano, foram 48 reprovações ou 14% e 21 abandonos ou 5,9%. No 3º ano foram 13 reprovações ou 3,6% e 17 abandonos ou 4,7%.

Gráfico 12 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação 2016 na Escola Estadual Urbana - Capital

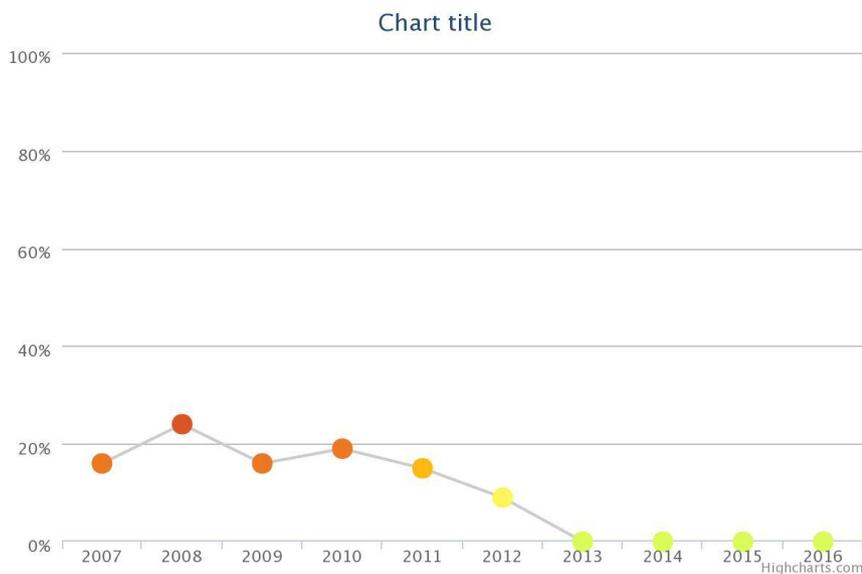


Fonte: QEdU -Censo Escolar 2018, Inep.

O Gráfico 12 mostra que, em 2016, os anos finais do Ensino Fundamental contabilizaram 24 reprovações (15,6%) e 9 abandonos (5,8%). Já no Ensino Médio, 15,6% dos alunos foram reprovados, totalizando 182 reprovações e 75 abandonos ou 6,4%.

No que se refere à distorção idade/série, o Gráfico 13, abaixo, revela um acentuado decréscimo de alunos nesta condição.

Gráfico 13 - Distorção idade-série na Escola Estadual Urbana - Capital de 2007 até 2016



Fonte: QEdU - Censo Escolar 2018, Inep.

Este gráfico revela que nos anos de 2013 a 2015 a distorção-idade série alcançou índices menores a 5% do total de matrículas.

Nesta unidade escolar, foram entrevistados: 1 diretor, 1 coordenadora, 1 professor de matemática e outro de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 9 - Caracterização dos professores na Escola Estadual Urbana - Capital

	Professor 1	Professor 2
Sexo	Feminino	Masculino
Idade	29	24
Série que leciona	9º ano, 1º e 2º do EM	9º ano
Matéria lecionada	Língua Portuguesa	Matemática
Quantidade de Escolas	1	1
Regime de Trabalho	Concursada	Convocado
Formação Inicial	Letras/Espanhol	Matemática
Tempo de formação inicial	4 anos	3 anos
Universidade de formação	UFMS	UNIDERP
Tempo no Magistério	4 anos	2 anos
Tempo de Trabalho nesta escola	4 anos	1 ano
Pós-graduação	Em Andamento- Mestrado PROFLetras	-
Formação continuada	-	Oferecida pela SED

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Foi também realizado um grupo de discussão com os alunos do 9º ano, que reuniu os alunos das três turmas da escola. Em relação às famílias beneficiárias, compareceram 3 famílias para realização das entrevistas em horário previamente marcado.

A direção desta escola é formada pela diretora e a diretora-adjunta. Na rede estadual de ensino, os diretores são escolhidos através do voto direto. No entanto, para concorrerem ao cargo, os candidatos passam pelas seguintes etapas: seleção interna no âmbito da unidade escolar, se o número de interessados ao Curso de Capacitação em Gestão Escolar for superior ao número de vagas existentes, observada a Instrução Normativa da Coordenadoria de Gestão Escolar/ SUPED/SED; Curso de Capacitação em Gestão Escolar; Avaliação de Competências Básicas; constituição de Banco Único de Dados composto por candidatos aprovados na Avaliação de Competências Básicas; elaboração e apresentação de Projeto de Gestão à comunidade escolar; eleição;

posse e assinatura do Termo de Compromisso; e, designação para o exercício da função pelo titular da Secretaria de Estado de Educação.

A diretora entrevistada está há dois anos no cargo de diretora adjunta e, anteriormente, foi por dez anos coordenadora desta escola. Na divisão das atribuições da gestão, a parte administrativa é exercida pela diretora e a pedagógica é realizada pela diretora adjunta.

A escolha da coordenação pedagógica foi feita em consonância com o processo de seleção dos gestores. No entanto, os coordenadores não são eleitos e o seu processo finaliza com a escolha pelos gestores daqueles que ficam disponíveis no banco de dados da Secretaria Estadual de Educação (SED).

A seguir serão apresentados a caracterização e os dados educacionais referentes ao município de Terenos.

5.2 O Município de Terenos

O município de Terenos possui uma população estimada de 20.855 pessoas (IBGE, 2018). O IDHM - Terenos é 0,658, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a longevidade, com índice de 0,839, seguida de renda, com índice de 0,651, e de educação, com índice de 0,521.

Tabela 15 - Evolução do IDHM/ Terenos – MS

Ano	Terenos	Município de maior IDHM no Brasil	Município de menor IDHM no Brasil	IDHM Brasil	IDHM MS
1991	0,412	0,697	0,120	0,493	0,488
2000	0,529	0,820	0,208	0,612	0,613
2010	0,658	0,862	0,418	0,727	0,729

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

De 1991 a 2010, o IDHM do município passou de 0,412, em 1991, para 0,658, em 2010, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) passou de 0,493 para 0,727. Isso implica em uma taxa de crescimento de 59,71% para o município e 47% para o estado. No município, a dimensão cujo índice mais

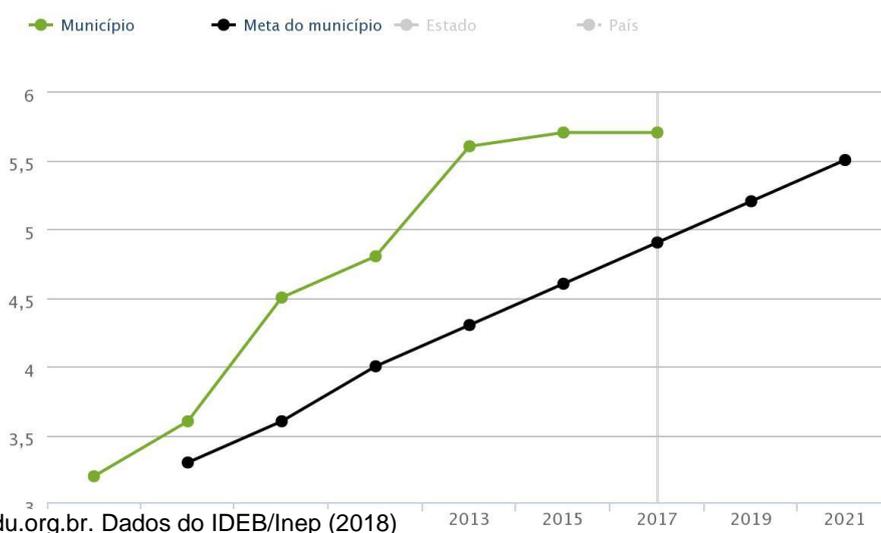
creceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,340), seguida por Longevidade e por Renda. Na UF, por sua vez, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi também Educação (com crescimento de 0,358), seguida por Longevidade e por Renda.

Segundo o Censo Escolar de 2017, o município de Terenos possuía 15 escolas de educação básica públicas e privadas, sendo apenas 2 privadas.

Segundo o Censo Escolar em 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram nota média de 5,7 no IDEB. Conforme o Gráfico 14, abaixo, podemos observar um crescimento deste índice nas escolas terenenses ao longo dos anos, tendo alcançado todas elas as metas estipuladas para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Gráfico 14 - Taxa do IDEB de Terenos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB

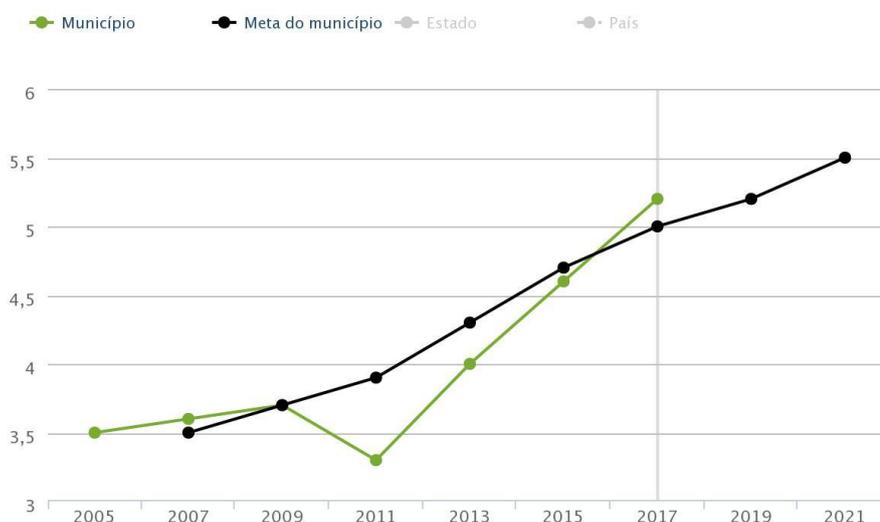


Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2018)

Em relação aos anos finais, o município atingiu a meta, em 2007 e 2009, com IDEB de 3,6 e de 3,7, respectivamente, seguido por uma queda acentuada do índice em 2011, para 3,3 pontos. Os anos de 2013 e 2015 apresentam uma retomada do aumento do IDEB, que atinge 4,0 e 4,6 pontos, respectivamente, embora sem alcançar a meta esperada. Ainda, em 2017, o IDEB desta etapa alcançou 5,2 pontos, sendo a meta de 5,0 pontos.

Gráfico 15 - Taxa do IDEB de Terenos nos anos finais do Ensino Fundamental de 2005 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

A reprovação neste município, considerando as escolas públicas, em 2017, foi de 10% do total de matrículas, na primeira etapa do Ensino Fundamental, e de 9% na segunda etapa do Ensino Fundamental (INEP, 2017).

Foi identificado, ainda, que, no município, o processo de escolha dos diretores escolares é feito pela indicação do chefe do executivo, da mesma forma que os coordenadores. A seguir serão apresentados dados das duas unidades escolares: Escola Municipal Urbana - Interior e Escola Municipal Rural – Interior.

5.2.1 A Escola Municipal Urbana - Interior

A Escola Municipal Urbana - Interior fica localizada da região central da cidade de Terenos. Funciona em dois turnos e oferece o Ensino Fundamental completo. No ano de 2017, a escola tinha 419 matrículas na primeira etapa e 323 matrículas na segunda etapa do Ensino Fundamental e, ainda, 43 matrículas da modalidade educação especial, totalizando 785 matrículas.

Nesta unidade escolar há um artigo no seu regimento interno que prevê que alunos repetentes perdem o seu direito aos estudos no período matutino. Este artigo foi incluído na antiga gestão da escola e tinha como um dos seus objetivos “incentivar” os alunos aos estudos e também a melhoria da qualidade

do ensino. No entanto, o que se percebe no cotidiano escolar é que coexistem escolas distintas em um único espaço físico. Se, por um lado, na parte da manhã, os alunos apresentam melhores resultados escolares, pais mais comprometidos com o estudo dos filhos, e alunos menos indisciplinados, por outro, os alunos do período vespertino são em grande parte repetentes e com comportamentos disciplinares diferentes dos dos seus colegas do período matutino.

No que se refere às notas alcançadas do IDEB dos anos iniciais em 2017, a escola alcançou 6,0 pontos, sendo o esperado para esta etapa de ensino 5,2 pontos. No Gráfico 16, é apresentada a evolução do IDEB da escola, evidenciando que, em todos os anos, atingiu as metas estipuladas, embora, entre 2013 e 2017, a escola apresentou um declínio.

Gráfico 16 - Taxa do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Urbana - Interior de 2007 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB

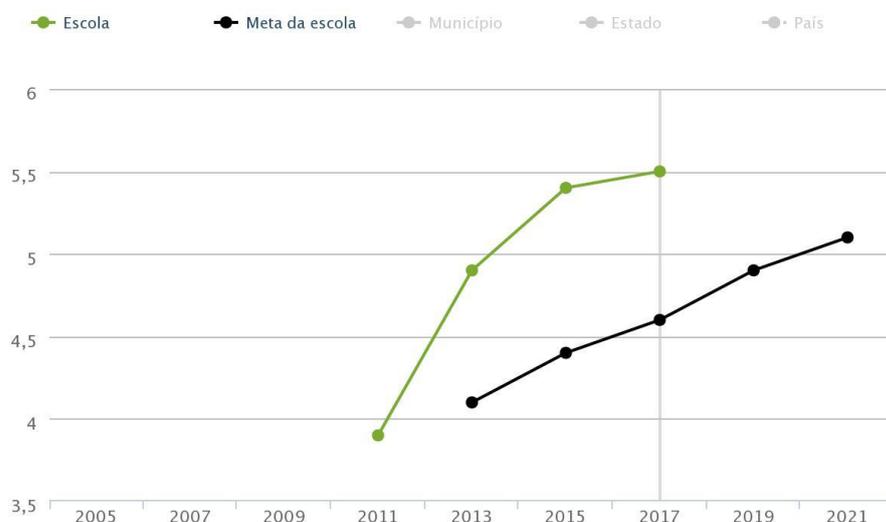


Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

Em relação aos alunos do Ensino Fundamental II, o cenário não é diferente. A escola, em 2013, tinha a meta de 4,1 pontos e atingiu 4,9. E, em 2015, a meta foi de 4,4 pontos, atingindo a escola 5,4 pontos. Em 2017 a pontuação continua ascendente chegando a 5,5 pontos, quando a sua meta era de 4,6 pontos, conforme verificamos no Gráfico 17, abaixo.

Gráfico 17 - Taxa do IDEB anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Urbana - Interior de 2011 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono, em 2016, na primeira etapa do Ensino Fundamental, foram registradas 6,4% (28) reprovações e nenhum abandono, sendo o índice de aprovação de 93,5% (409). Na segunda etapa, foram identificadas 16 reprovações (5,2%), nenhum abandono, mantendo-se a taxa de aprovação em 94,8%, conforme o Gráfico 18 nos mostra.

Gráfico 18 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono da Escola Municipal Urbana – Interior de 2011 a 2017

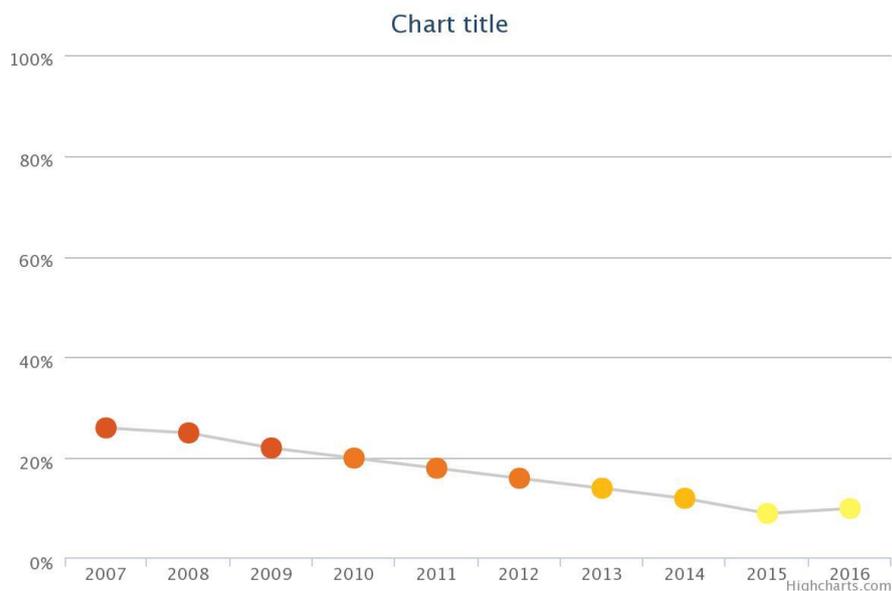


Highcharts.com

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

Quanto à a distorção idade-série, a escola apresentava, em 2016, 10 a cada 100 alunos do EFI defasados em dois anos ou mais. No EFII, a distorção idade-série atingia 14% dos alunos matriculados.

Gráfico 19 - Distorção idade-série da Escola Municipal Urbana – Interior de 2007 a 2016



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018)

Em relação à caracterização dos sujeitos pesquisados nesta unidade escolar, foram entrevistados: 1 diretor, 2 coordenadores, 3 professoras do 5º ano, 1 professor de matemática e outro de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Foram realizados, ainda, quatro grupos de discussão com alunos do período matutino e vespertino, separadamente. Em relação às famílias beneficiárias, compareceram 3 famílias para realização das entrevistas no horário previamente marcado.

A direção desta unidade escolar fica a cargo de um professor efetivo da rede de ensino, que não apresenta experiência anterior na gestão escolar. É formado no curso Normal Superior, atua há 15 anos no magistério e está há apenas seis meses no cargo de diretor escolar.

A coordenação desta escola é dividida por etapas do Ensino Fundamental, sendo um coordenador para a primeira etapa e outro para a segunda, por período.

O coordenador do período matutino exerce a função há três anos nesta escola e possui oito anos como professor efetivo, tendo uma experiência de 16

anos no magistério. Possui graduação em Filosofia e especialização em metodologia do ensino de História.

A coordenadora do período vespertino estava, no momento da coleta de dados, cobrindo a licença médica da coordenadora do período da manhã. Ela possui graduação em Pedagogia e especialização em educação especial. Há 24 anos atua no magistério, sendo 21 anos como professora efetiva desta unidade escolar.

Os professores entrevistados nesta escola estão assim caracterizados no Quadro 10.

Quadro 10 - Caracterização dos professores Escola Municipal Urbana – Interior

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	42	30	32	25	39
Série que leciona	5º	5º	5º	9º	9º
Matéria lecionada	Todas	Todas	Todas	Matemática	Língua Portuguesa
Quantidade de Escolas	2	1	1	2	2
Regime de Trabalho	Contratada	Contratada	Contratada	Contratada	Concursado
Formação Inicial	Normal Superior	Pedagogia	Pedagogia	Matemática	Letras/ Port- Inglês
Tempo de formação inicial	10 anos	4 anos	6 anos	4 anos	8 anos
Universidade de formação	UEMS	UCDB	ULBRA	UFMS	UCDB
Tempo no Magistério	18 anos	12 anos	6 anos	4 anos	10 anos
Tempo de Trabalho nesta escola	12 anos	10 anos	6 anos	6 meses	3 anos
Pós-graduação	-	-	Especialização	Metodologia do Ensino de Matemática e Educação Especial	Mestrando
Formação continuada	Ofertadas pelo Departamento	Ofertadas pelo sistema Positivo	Ofertadas pelo Departamento	-	Ofertadas pelo Departamento

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

5.2.2 A Escola Municipal Rural - Interior

A Escola Municipal Rural - Interior está localizada na área rural da cidade de Terenos. Fica aproximadamente 40 km distante da zona urbana da cidade. A escola possui o nome da empresa de colonização criada pelo governo do Japão para estimular a migração de japoneses para países da América Latina e Havaí. A *Japan Migration and Colonization* financiava a compra de terras e a criação de colônias agrícolas.

Em 1957, um grupo de imigrantes vindos do Japão após a Segunda Guerra Mundial recebeu da Agência Internacional de Cooperação do Japão (JICA) uma porção de terras, na região de Várzea Alegre, distrito de Terenos, como incentivo à vinda ao Brasil. Em 36 mil hectares, 35 famílias se uniram e deram origem à uma colônia. Para organizar e facilitar a administração, três anos depois, o grupo criou a Cooperativa Agrícola Mista de Várzea Alegre (CAMVA).

Inicialmente, nesta escola, estudavam os filhos dos japoneses imigrantes que, ao longo dos anos, enriqueceram e passaram a enviar seus filhos para estudarem na capital do estado. Hoje, estudam nesta escola os filhos dos agricultores e há apenas um aluno de descendência japonesa.

A escola atualmente funciona em período integral, sendo que na parte da manhã os alunos têm aulas do currículo obrigatório e, na parte da tarde, disciplinas da parte diversificada do currículo.

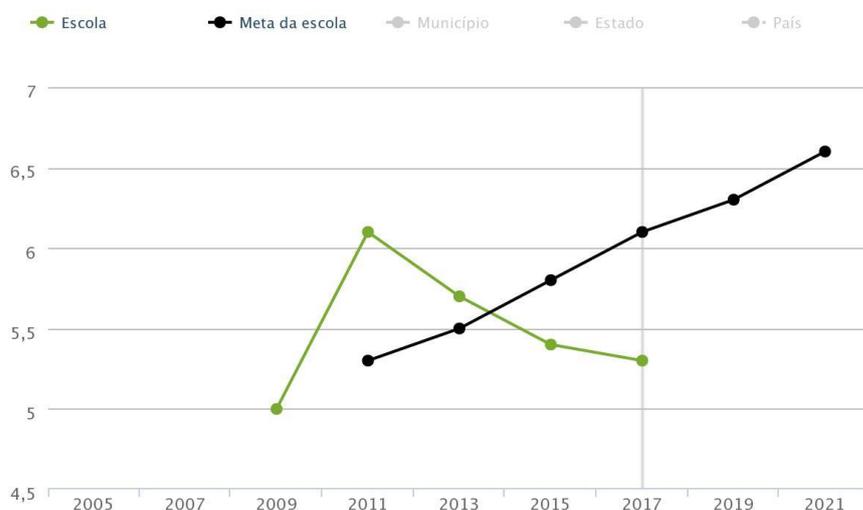
Praticamente todos os alunos utilizam o transporte escolar para chegar à escola, já que as fazendas do entorno ficam distantes. Saem de suas casas entre 5:30 e 6:00h da manhã e chegam à escola até as 7:00h. Assim que chegam são direcionados ao refeitório, onde fazem a primeira refeição do dia. O horário previsto para o retorno é às 14:30h.

No que se refere ao perfil de matrículas desta escola, em 2017 foram registradas 268 matrículas assim distribuídas:

Os dados do IDEB desta escola atingiram no EFI 5 pontos em 2009, com um aumento para 6,1 em 2011 e uma queda em 2013, para 5,7 pontos. Já em 2015 houve uma nova queda de 0,4 pontos, ficando o IDEB em 5,4, e em 2017, com uma queda a pontuação da escola foi de 5,3 pontos, conforme pode ser visto no Gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 - Taxa do IDEB da Escola Municipal Rural – Interior nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2009 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB

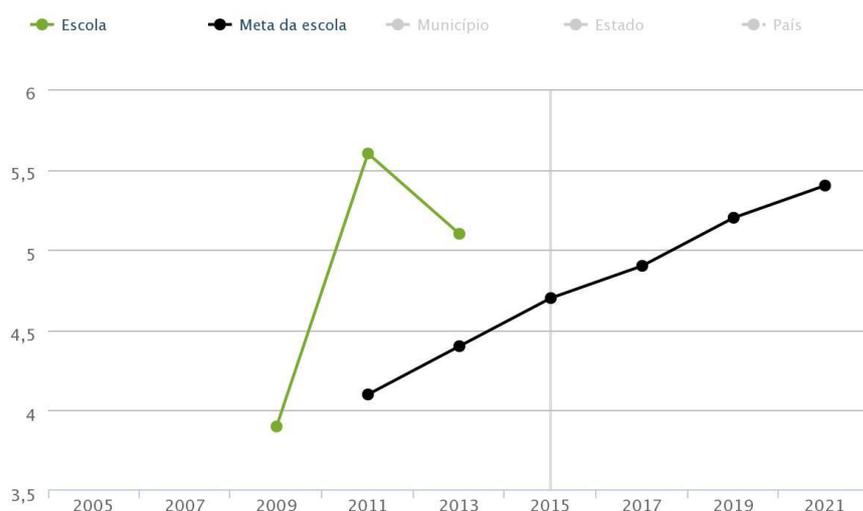


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).

Em relação aos alunos do EFII, a evolução do IDEB reflete a do primeiro segmento, sendo que em 2015 a escola não apresenta informações sobre o índice, devido ao fato de ter apenas 17 matrículas no 9º ano e em 2017 apenas 20 matrículas (Gráfico 21).

Gráfico 21 - Taxa do IDEB da Escola Municipal Rural – Interior nos anos finais do Ensino Fundamental de 2009 a 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB

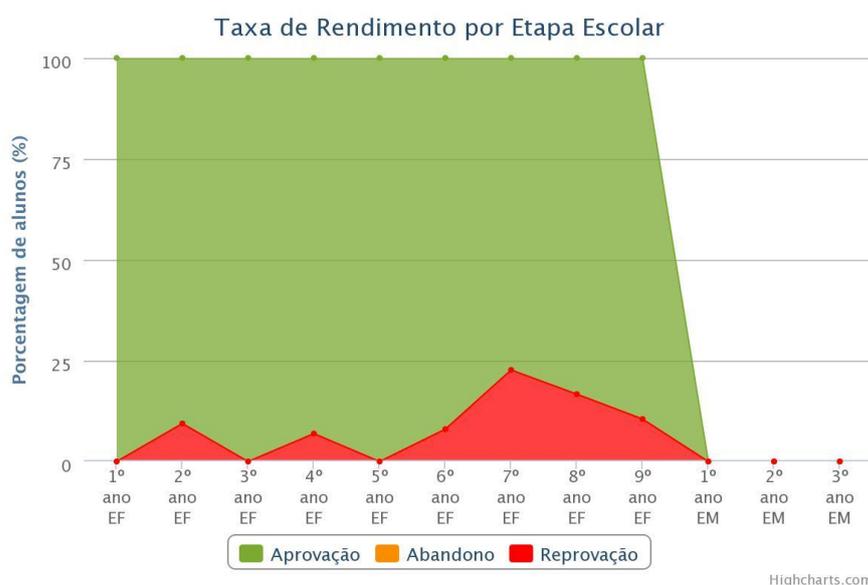


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).

Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono, tendo como referência o ano de 2016, a escola teve um percentual de 4,3% ou seis

reprovações no Ensino Fundamental I, e 95,7% ou 128 aprovações. Em relação ao Ensino Fundamental II, foram 14 reprovações, que totalizaram 14,4 % das matrículas e 78 aprovações ou 85,6% das matrículas. Neste ano, não houve ocorrência de abandono.

Gráfico 22 - Taxa de aprovação, abandono e reprovação da Escola Municipal Rural – Interior em 2016



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2018)

Em relação à distorção série/idade, a referida escola apresentou os seguintes resultados entre os anos de 2007 e 2016:

Gráfico 23 - Distorção idade-série na Escola Municipal Rural – Interior de 2007 a 2016



Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEdu, 2018

Os dados desse gráfico mostram que, em 2007, a escola possuía 27% dos alunos com distorção idade/série de dois anos ou mais, que foi progressivamente diminuída até alcançar em 2016 uma porcentagem de 20% dos alunos com atraso escolar.

No que tange à caracterização dos sujeitos pesquisados nesta unidade escolar, foram entrevistados: 1 diretor, 1 coordenadora, 1 professor do 5º ano, 1 professor de matemática e outro de língua portuguesa do 9º ano. Foi também realizado um grupo de discussão com alunos do 9º ano, uma vez que havia apenas 1 aluna beneficiária do PBF no 5º ano e ela não estava frequentando a escola na semana da coleta de dados. Em relação às famílias beneficiárias, apenas duas compareceram para a realização da entrevista. Esta situação em muito se deve à distância da escola em relação à moradia dos estudantes, bem como ao fato deles serem trabalhadores rurais.

O diretor escolar fora indicado pelo secretário de educação no ano de 2017. Possui formação no Normal Superior e Licenciatura em Matemática. Atua no magistério há 16 anos, tendo experiência prévia em cargo de coordenador.

A coordenação desta escola é feita há 4 anos por uma professora formada em História e que tem especialização em coordenação pedagógica. Atua no magistério há 18 anos, sendo destes 9 anos na escola pesquisada.

O perfil dos professores selecionados para a pesquisa está caracterizado no Quadro 11.

Quadro 11 - Caracterização dos professores da Escola Municipal Rural - Interior

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	36	32	32
Série que leciona	5º	7º, 8º e 9º	7º, 8º e 9º
Matéria lecionada	Todas	Matemática	Língua Portuguesa
Quantidade de Escolas	1	2	2
Regime de Trabalho	Contratada	Contratada	Contratada
Formação Inicial	Pedagogia	Matemática	Letras Port/Inglês
Tempo de formação inicial	1 anos e meio	3 anos	12 anos
Universidade de formação	UNAES	UNIASSEVALI	UCDB
Tempo no Magistério	1 anos e meio	3 anos	10 anos
Tempo de Trabalho nesta escola	1 anos e meio	6 anos, sendo 3 como estagiária	9 anos
Pós-graduação	Especialização em Matemática	-	Especialização em Mídias e Tecnologias e Linguagens
Formação continuada	Oferecidas pelo Departamento	Oferecidas pelo Departamento	Oferecidas pelo Departamento

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A caracterização das escolas, conforme proposta neste capítulo, buscou evidenciar as características obtidas com o uso das notas do IDEB das duas etapas do EF, e as taxa de aprovação, reprovação e abandono e a distorção idade/série dos estudantes. Foi utilizada a série histórica de dados educacionais dos anos de 2011, 2013 e 2015 para a seleção das escolas. Já na contextualização das escolas participantes da pesquisa, foram utilizados dados dos anos disponibilizados mais recentemente, correspondentes aos anos de 2016 e 2017 e, portanto, mais próximos à pesquisa de campo nessas escolas.

6

Escolas Eficazes e a Alta Concentração de Beneficiários do PBF: Revelando os Dados

Este quinto capítulo da tese apresenta e analisa os dados coletados no decorrer da pesquisa, a partir das categorias previamente definidas: a) gestão e liderança; b) clima escolar; c) prática pedagógica do professor; d) prestígio escolar e e) relação família e escola. Com base nessas categorias serão analisadas as percepções dos cinco grupos de sujeitos que compõem este estudo: 1) diretores; 2) coordenadores; 3) professores; 4) alunos e 5) pais ou responsáveis.

6.1

Gestão e Liderança

A percepção dos sujeitos participantes sobre a gestão e a liderança escolar teve como foco as ações de diretores e coordenadores em relação às suas iniciativas e práticas para a garantia da aprendizagem e a forma de relacionamento entre os gestores e lideranças com os outros membros da comunidade escolar para a conquistas dos objetivos e metas propostos pela escola.

Os diretores de duas escolas pesquisadas no município de Campo Grande possuem anos de experiência no cargo de direção escolar e têm, em razão disso, mais claramente definidas as suas funções. O caso específico da escola municipal rural de Campo Grande, a diretora está há apenas um ano como diretora daquela escola, mas já desempenhou esta função em outras instituições. No município de Terenos, os diretores passaram, no momento da coleta de dados em 2017, pela indicação recente ao cargo de diretor e os novos gestores estavam no processo de adaptação e conhecimento das suas atribuições.

Das quatro escolas pesquisadas, apenas a Estadual Urbana - Capital garantia um processo de eleição, que envolvia toda a comunidade escolar, para a escolha dos gestores (diretor e diretor adjunto). Na Escola Municipal Rural - Capital, embora houvesse um processo seletivo para a indicação dos profissionais que, através de uma eleição interna – professores e coordenadores- realizassem o curso e a prova de certificação de gestores, a indicação final era da responsabilidade do prefeito do município. E, nas escolas

de Terenos (municipal urbana e municipal rural), a indicação dos diretores ficava completamente sob a responsabilidade do chefe do executivo do município. A indicação de diretores para as escolas públicas no país compõe uma tradição na administração pública. Essas práticas encontram ainda, nas redes municipais, espaços para que estes cargos sejam utilizados em função de um clientelismo político e partidário. Oliveira e Paes de Carvalho (2018) ao investigarem em que medida a forma de provimento do cargo de diretor poderia estar relacionada aos resultados dos alunos do 5º ano em Matemática, chegaram as considerações que a escola ter um diretor que foi indicado para o cargo tem uma relação negativa com os resultados de aprendizagem nos três anos analisados (2007, 2009, 2011). Neste sentido, indicam que “Parece pertinente considerar a hipótese de que tais políticas extraescolares interferem diretamente na gestão escolar (idem, p. 13). Assim, embora os estudos sinalizem para o efeito negativo sobre o desempenho de acordo com a forma de acesso ao cargo de direção, uma hipótese é que a forma de atuação focada em processos democráticos e relacionais, com ampla participação da comunidade escolar, possa garantir a superação de desvantagens iniciais.

Sobre o tempo dedicado, respectivamente, às questões pedagógicas, administrativas e relacional da escola, três diretores afirmaram não possuírem uma divisão do tempo entre essas dimensões do trabalho de gestão. Disseram atuar de acordo com o surgimento das demandas e não limitarem o tempo ou os dias da semana para o atendimento à comunidade escolar, ao trabalho administrativo ou pedagógico. Apenas uma das escolas possui uma divisão em relação às atribuições dos diretores, uma vez que, na rede estadual, há dois diretores, sendo um diretor e um diretor adjunto. Na Escola Estadual Urbana - Capital, sobre esta divisão de trabalho, a diretora adjunta afirmou:

Como eu sou diretora adjunta, o combinado nesta escola é assim: O diretor escolar assume bastante a parte administrativa: prestação de contas, organização da merenda, e o diretor adjunto assume mais o aspecto pedagógico. Então, eu fico muito mais na organização pedagógica, acompanhando o desempenho dos alunos, acompanhando a disciplina, atendendo às necessidades dos professores, então eu estou sempre em contato com os projetos que eles estão desenvolvendo (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Esta perspectiva do trabalho desenvolvida pelos gestores escolares enquanto articuladores das dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais é relacionada por Lück, (2006, p. 34) a partir do novo conceito de gestão que passa a considerar um entendimento “[...] a respeito da condução

dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto”.

Nesse sentido, Soares e Teixeira (2006) ao analisarem os efeitos do perfil dos gestores sobre a proficiência dos alunos em 379 escolas mineiras, afirmaram que “[...]Os resultados sugerem que um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência (p.359).”

Coordenadores e professores concordaram que este atendimento de acordo com as demandas é a forma mais eficiente do trabalho dos gestores, uma vez que se inteiram de todas as situações que ocorrem na escola, podendo subsidiar tanto o trabalho pedagógico, quanto o administrativo. No entanto, também apontam que uma limitação, no sentido, por exemplo, do atendimento às famílias poderia dificultar o acesso que os pais têm à escola, já que muitos utilizam os horários de entrada e saída para estar em contato com os gestores quando assim o necessitam.

Sobre as iniciativas e práticas da direção para garantir a aprendizagem nas escolas, os diretores afirmam que dão suporte à atuação dos professores em sala de aula, oferecem reforço escolar e mobilizam projetos de aprendizagem na escola, conforme podemos identificar nas falas a seguir:

Nós procuramos dar todo o suporte necessário para o professor atuar em sala de aula, porque é ele que é o responsável por esse processo. O que a gente faz é dar confiança a ele, credibilidade para o trabalho dele, apoiá-lo sempre (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Aulas de Projetos de Aprendizagem onde os alunos realizam atividades da sala de aula com o professor orientador e estagiário, e projetos de recuperação paralela com professor e estagiários (Diretor da Escola Municipal Rural - Interior).

No caso na direção nós conseguimos com parceria com a Secretaria de Educação, professor de reforço para auxiliar esses alunos que têm com dificuldades (Diretor da Escola Municipal Urbana - Interior).

Incentivar os professores a aprimorar a prática pedagógica em sala, através da reflexão em estudos propostos nas reuniões pedagógicas. Monitorar o acompanhamento da supervisão/orientação educacional auxiliando e intervindo onde for necessário (Diretora da Escola Municipal Rural - Capital).

Nas duas escolas de Terenos, há um projeto de reforço escolar oferecido aos alunos com dificuldades em Português e Matemática. Inicialmente, o projeto previa o reforço no contra turno escolar, mas houve baixa adesão dos alunos. Assim, as aulas de reforço passaram a ser ofertadas no mesmo período das aulas, seja no momento de hora-atividade dos professores, em que os alunos são retirados de outras aulas e realizam as atividades com estagiários (licenciandos em Pedagogia), seja no momento das próprias aulas, nas quais o aluno já possui um horário previamente agendado. Estas aulas acontecem prioritariamente para alunos do 1º ao 5º ano do EFI.

Sobre as iniciativas e práticas da direção na promoção da aprendizagem, uma das professoras entrevistadas afirmou que o material didático é norteador do trabalho do professor e, ao mesmo tempo, limitador da atuação dos diretores e coordenadores na promoção destas iniciativas e práticas, uma vez que os cursos são ministrados pela editora.

Bom, a gente recebe já o material didático que é da editora Positivo, então, assim, a gente já sabe como fazer, então, muitas interferências a gente acaba não tendo da direção nem da coordenação por ter os cursos que a própria editora oferece, então a gente já sabe como trabalhar com o material em sala (Professora 2 - Escola Municipal Urbana - Interior do 5º ano).

Apesar desta não ser uma fala recorrente entre os professores, não é possível deixar de sinalizar para uma possível perda do *ethos* pedagógico da gestão escolar, quando a orientação pedagógica do professor para o trabalho em sala de aula é delegada a uma editora de livros didáticos.

Prioritariamente, nas falas dos professores, o suporte dado pelos diretores nas iniciativas e práticas de aprendizagem na escola baseia-se na facilitação de projetos de aprendizagem, na proposição de atividades extraclasse, na organização das aulas de reforço escolar, no oferecimento de suporte tecnológico e digital para as aulas, organização de formações, dentre outros conforme podemos verificar a seguir:

Então, a escola ela é bem aberta com relação à aprendizagem à metodologia dos professores e isso é o que dá uma vantagem maior assim, que os professores têm até mais incentivo de dar aula. Então, a escola ela é bem dinâmica ela tem bastante recurso tecnológico que pode ser utilizado, tem a sala de informática própria pra isso, os móveis e os data show que são disponibilizados pelo governo e ela tem sempre essa ajuda que a direção e a coordenação tá ali sempre junto com o professor perguntando como é que está, se está tudo certo, se precisa de alguma coisa. Então, isso é o que eu acho principal nessa escola é que tem essa ajuda, a coordenação e a direção

sempre caminhando com o professor (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Há projetos na escola, que envolvem os professores também, os funcionários e direção, são as atividades extra classes, gincanas, bingos, todas essas atividades são realizadas na escola e envolvem a escola inteira, inclusive o diretor (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Bom, aqui na escola nós desenvolvemos bastante projetos, inclusive os que vem de fora, nós fizemos a nossa prática tudo em cima das metodologias que eles mandam, fora os que tem interno né. E os professores também são abertos para desenvolver atividades em sala de aula, sem impedimentos (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Português).

A Escola Municipal Urbana de Terenos e a Escola Municipal Rural de Campo Grande, através da fala dos coordenadores, indicam que os gestores apoiam as ações relacionados à iniciativas e práticas da coordenação, mas que não são responsáveis diretos pela sua promoção e execução:

Sim, a diretora apoia o que a gente faz, e está sempre perguntando como as crianças estão. Ela é bem preocupada com isso. (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Basicamente como eu coloquei anteriormente, a gente faz sempre reuniões, a direção não acompanha tão próximo porque não fica assim no contato tão direto com os professores, como eu disse, mas existe, por exemplo, a comunicação entre nós. Aí você coloca como que está, como que não está, o quê que a gente pode estar fazendo, algo que extrapole ali, o diretor que tem que estar conversando. (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

Ainda que não sejam responsáveis, os coordenadores afirmam que eles fazem um acompanhamento diretamente com a coordenação sobre o andamento das atividades de aprendizagem propostas por eles.

As famílias e os alunos entrevistados também percebem a atuação da direção desta forma:

Como que fala? Aula de reforço. Eles sempre têm que ir na aula de reforço. Os meus meninos sempre precisaram dessa aula de reforço, que eles tinham muita dificuldade no começo. Essa aí foi uma grande ajuda pra mim também (Família 1 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Ah, assim, sempre que eu venho aqui eu vejo o coordenador bem presente. Eu vejo, sempre tem reuniões, a gente conversa cara a cara com o professor pra saber como é que o aluno tá na sala de aula. Mas eles se esforçam muito, tanto o diretor como os coordenadores, os professores eu acho que eles se

dedicam muito para com os alunos (Família 2 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Feira de Ciências, essas coisas, passeio. Às vezes precisa fazer algum trabalho, a gente sai pra fora da escola e leva a gente. Às vezes trabalha num posto, às vezes na praça (Grupo de Discussão Escola Municipal Urbana Interior - 9º ano – Vespertino).

De forma geral, exceto nos exemplos citados acima, tanto os pais como os alunos, não conseguem identificar ações específicas dos diretores na promoção de práticas de aprendizagem. Em suas falas, demonstram que ou não reconhecem nenhuma ação, ou vinculam aquelas que são propostas pela escola como: feiras literárias, testes e simulados, feiras do conhecimento e desenvolvimento de projetos no decorrer do ano letivo.

No que se refere às metas a serem alcançadas pela escola, os diretores divergiram em suas respostas, sendo que apontaram o alcance do IDEB previsto para as diferentes etapas do Ensino Fundamental, àquelas contidas no PDE, metas de aprendizagem nas avaliações internas e aquele que afirmou não possuir qualquer meta de alcance definida:

Sim e são definidas pelas necessidades individuais e/ou coletivas de alunos e professores. Envolve metas de IDEB e outras avaliações externas que a escola precisa fazer. As metas são definidas por segmentos dentro e fora do ambiente escolar, por exemplo, as metas do IDEB são definidas pelo MEC, outras metas já estão previstas no PPP da escola e são definidas pelos segmentos envolvidos na construção do PPP (Diretor da Escola Municipal Rural – Interior).

Todos anos elaboramos o Plano de Desenvolvimento da Escola que envolvem metas e ações definidas pela comunidade escolar (Diretora da Escola Municipal Rural – Capital).

Quem define é o grupo gestor, junto com direção, coordenação. Na reunião que nós temos com os professores, a gente também pontua muitas coisas, muitas metas, por exemplo, a gente se questiona dos resultados a cada bimestre, nós olhamos o resultado dos alunos, o rendimento que eles têm, que eles deixam de ter, em quais disciplinas não estão alcançando a nota desejada, e a gente pergunta pros professores o que é que está acontecendo que o índice foi tão baixo? A gente compara um semestre ao outro, então isso é questionado. E, outras metas que a gente busca é sempre os projetos (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

Necessariamente nós não estabelecemos meta X pra ser alcançada. (Diretor da Escola Municipal Urbana – Interior).

Quando os professores foram perguntados sobre as metas estipuladas pela escola, ficou evidente que atingir e/ou superar o índice do IDEB é identificada por todos eles como algo a ser alcançado durante o ano letivo. Além disso, citaram aquelas que são definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) da escola e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Então, esse ano, como é um ano de IDEB, a nossa principal meta, principalmente os professores do quinto ano é manter o nosso IDEB, que nós conseguimos já uma meta para 2021. Então a nossa meta é manter esse índice, não deixar cair. Manter uma educação de boa qualidade, desenvolvendo atividades significativas com os alunos. Então a meta principal é manter o IDEB (Professora 2 Escola Municipal Urbana – Interior).

Eu que o foco de cada professor é o conhecimento, né? Que o aluno alcance aquele determinado conhecimento, alcance aquela determinada habilidade. Mas fora esse conhecimento, a nossa meta também é trazer o número certo de fora, né? Por exemplo, essa prova que vem para nós agora do IDEB, nós estamos na média. O nosso foco, a nossa meta é você permanecer nela, mas nunca abaixar. Então, assim, o foco principal é cada vez crescer mais (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Português).

Bom, sempre temos metas a serem alcançadas, procuramos sempre o melhor desempenho dos alunos. Agora que estamos no foco do IDEB estamos procurando também atingir a meta que é a nota, né? Mínimo 4.1 (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano Matemática).

Tem o índice, o IDEB, que é mapeado na escola e tem as provas, as avaliações externas, a Prova Brasil, tem outras avaliações que já medem esse índice. E por aí você trabalha para melhorar. Em cima deles você trabalha para melhorar o aprendizado dos alunos (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Então, as metas normalmente ficam em relação aos índices nacionais, estaduais, que é o IDEB, essas metas aí que eles colocam que nem sempre a gente concorda com o modo que é feito esse índice, porque nós não temos. Mas elas são definidas por meio do aprendizado e por causa dessas outras metas, o índice de reprovação, quais tipos de avaliação que nós estamos fazendo, que a gente tem aquela questão tipo.... Porque a avaliação não é só a avaliação do aluno, é avaliação da aula, do professor. Então tem todo esse foco nesse, “como é que está sendo feito” (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

Embora seja encontrado nas falas dos professores uma preocupação significativa em relação ao alcance do IDEB, percebeu-se que eles fazem uma relação entre o aumento do índice e o aumento e/ou manutenção da qualidade do ensino em suas escolas. Neste sentido, acreditamos haja uma consideração

em transformar “[...] o indicador em um primeiro passo para o processo de reflexão interna nas escolas, na busca de melhores e mais efetivas práticas pedagógicas [...] (SOARES; XAVIER, 2013, p. 921). No entanto, assim como também alerta os autores, “Como qualquer indicador, o IDEB faz um recorte e uma redução do foco de análise e, assim, é importante identificar e discutir como esse indicador define a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais brasileiros” (idem, p. 905).

Para que estas reflexões ocorram e se transformem em ações efetivas, o estudo compartilha da premissa de que a equipe gestora, em especial a direção da escola, deve possuir habilidades para “[...] estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino, a sua capacidade para incluir os professores nas tomadas de decisões e de envolvê-los com os projetos da escola são todos elementos importantes para que existam na escola objetivos claros e compartilhados pela equipe e para que, dessa maneira, a direção seja considerada eficaz” (SOARES; ALVES; MARI, 2002, p. 18).

Apenas um, dos cinco coordenadores entrevistados, apontou o IDEB como uma meta. Os demais apontam que elas estão diretamente vinculadas à melhoria do envolvimento da comunidade escolar em projetos, criação de grêmios estudantis, a proposição de espaços de comunicação entre a família e a escola, a diminuição das repetências e índice de evasão, além de um acompanhamento pedagógico de alunos e professores com mais eficácia.

O envolvimento da comunidade escolar nas decisões tomadas pela gestão foi considerado pelos quatro diretores entrevistados. Todos afirmam que ouvem os anseios de todos os grupos e que, na medida do possível, procuram levar em consideração suas opiniões antes da tomada das decisões. O compartilhamento das decisões tomadas pela equipe gestora com outros membros da comunidade escolar é feito por meio de reuniões escolares, bilhetes, avisos nos murais, grupos de aplicativos de mensagens, reuniões entre diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias.

A gente sempre consulta professores. As famílias, a gente tem a APM na escola. Muitas pessoas se omitem, pela falta de tempo. Então, essa semana tem reunião da APM, do Colegiado, a gente teria uns 10 membros presentes. Deveria ter tido 10 membros presentes. A gente tinha 5 pessoas da comunidade de pais. Não participam muito. Até porque os filhos estão no Ensino Médio, têm acima de 16 anos, alguns têm 15, mas os pais já acreditam que eles são adultos, então é mais difícil ter essa presença contínua dos pais na escola. Diferente de quando a escola tinha o Ensino Fundamental, que a gente tinha uma grande maioria de pais presentes. Eles se fazem

muito presente com os pequenos (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

A gente tenta fazer a coisa mais democrática possível, se bem que é bem complicado. Mas assim, toda decisão que precisa ser tomada a gente se reúne primeiro com a coordenação, direção e coordenação pra centralizar, organizar as ideias. E depois a gente se reúne com os professores pra colher opinião deles, saber opinião deles e aí a gente tenta entrar num denominado comum (Diretor Escola Municipal Urbana - Interior).

Todas as decisões tomadas envolvem os segmentos em questão, seja ele de professores, funcionários, pais ou alunos (Diretor da Escola Municipal Rural – Interior).

Aqui é meio complicado os pais virem. Por quê? Por causa da distância, e muitos não têm transporte. Quando tem entrega de notas, aí nós fazemos a reunião junto com a APM, porque daí os membros da APM vêm, do conselho escolar, e aí a gente toma as decisões juntos (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

No caso específico da Escola Estadual Urbana – Capital, o exemplo compartilhado sobre a participação da comunidade escolar nas decisões referiu-se à ampliação da jornada escolar de cinco para seis aulas, conforme o Projeto Ensino Médio Inovador (EMI) proposto pelo governo federal. Este projeto, na operacionalização nesta unidade escolar, garantiria maiores recursos financeiros e a inserção de cinco novas disciplinas no currículo, ocasionando a saída dos estudantes uma hora mais tarde do que o habitual.

Por exemplo, adotar o Ensino Médio Inovador, a gente não pode decidir sozinha, porque tem que consultar os alunos. Até a Marli disse “Greice, não vamos decidir sozinhos, a gente precisa saber da comunidade”. Nós ouvimos os professores, inclusive alguns poucos deles disseram assim, “não” para o EMI, por causa do sexto tempo, que ia ficar até às 12h15 ou até às 18h15, mas aí alguns também disseram, “não é justo só a gente”. Acho que o aluno é o maior atingido, então a gente tem que consultar principalmente eles. A gente fez a consulta, a consulta foi vitoriosa para o SIM, e aí a gente aderiu ao EMI (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

O envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola demonstra uma centralização na opinião dos diretores, coordenadores e professores, relegando às famílias e alunos uma posição de coadjuvantes nesse processo. Ou seja, equipe escolar, famílias e alunos precisam ser ouvidos, para garantir a essência da gestão democrática que, segundo Libâneo (2004, p.102) considera que “[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários

no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Este envolvimento da comunidade escolar nas decisões da gestão é percebido também entre o corpo docente e pelos coordenadores. Afirmam que são escutados e considerados nas decisões que precisam ser tomadas. Um dos coordenadores, no entanto, pondera o envolvimento das famílias em algumas decisões:

Então, tem coisa que não tem jeito. A família não tem como decidir. A gente quer decidir para que seja uma coisa bem-feita, pra que seja um bom desenvolvimento. Mas se vocês põem para eles, eles ficam muito na opinião, muito nisso e naquilo e às vezes embola o meio de campo no nosso serviço ali, e aí tem coisas que infelizmente a gente não precisa levar para a comunidade (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

A “incapacidade” da família para tomar uma decisão “bem feita”, segundo este coordenador está, ao nosso ver, mais estritamente ligada as oportunidades desigualmente distribuídas, tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento (ZAGO, 2011).

A percepção do envolvimento das famílias nas decisões tomadas pela escola foram indicadas da seguinte maneira:

Faz uma reunião, comunica a gente, olha aqui o que tá se passando, e aqui o que vai se passar. Elas comunicam sim (Família 2 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Pelo menos em todas às vezes que eu vim aqui eu fui ouvida. Fui ouvida, fui aconselhada. Então acho que sim (Família 3 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Teve questão da entrada dos alunos, o horário, o horário que bateu o sino, o horário certo pra aluno entrar, chegar e já entrar pra não ficar lá fora na rua. Então eles perguntaram se a gente concordava de logo chegar e entrar. Então assim, eu acho que isso é importante (Família 1 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Sim, tem reunião a da APM de pais e mestres, então eles sempre comunicam alguma coisa que vai fazer na escola, então sempre pede a opinião de pais sempre tem a caixa de sugestões da escola mesmo (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Olha, assim, por exemplo, às vezes, o pessoal da equipe da escola envolve a gente e tal. Quando tem reunião, principalmente o diretor, o pessoal é tão bom, que eles falam que, pede a opinião do pai e da mãe. E cada um fala (Família 1 - Escola Municipal Rural – Interior).

As falas indicam que as famílias sentem que são “ouvidas” pela equipe escolar, e que algumas das suas sugestões são acatadas pela equipe escolar. No entanto, percebe-se que a participação acaba se restringindo a questões mais superficiais do funcionamento das escolas.

Nos grupos de discussão com os alunos, afirmaram reconhecer que são ouvidos em algumas decisões que a escola precisa tomar, mas que em outras decisões, acabam sendo desconsiderados e apenas informados, através de recados, como podemos ver a seguir em uma das falas: “Não, a gente não participa muito das decisões. Algumas, só. Já vem mais pronto, só dar o recado pra gente” (Grupo de Discussão com os Alunos da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Vespertino).

Os exemplos sobre a participação dos estudantes nas tomadas de decisões da escola dizem respeito à oferta do EMI, decisões sobre o nome das festas internas e sobre a forma de participação nos eventos. De forma geral, os alunos não reconhecem que fazem parte das tomadas de decisões das escolas.

O tipo de participação relatada pelos alunos não parece oportunizar que os alunos desenvolvam argumentação, aprendam a tirar suas próprias conclusões sobre determinado tema, defendam suas ideais, agreguem conceitos e valores e, que quando a divergência de opiniões ocorrer, respeitem a opinião de um colega que pensa diferente. Essa seria uma maneira de preparar o aluno para as participações em sociedade que ele deverá encarar ao longo da vida.

Numa gestão democrática a participação é componente indispensável ao processo de mudança e na definição da qualidade que se deseja para a escola. Portanto, se faz importante considerar a participação da comunidade escolar num contexto de busca de autonomia e reconhecimento/resistência às formas de autoritarismos que se manifestam na construção do projeto desejado pela comunidade escolar. Como afirma Libâneo, “[...] a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação” (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Em relação à participação dos estudantes, considero que há uma contradição entre os discursos dos diretores, coordenadores e professores, no qual afirmam que haveria participação dos alunos nas tomadas de decisões. Entretanto, na prática, o que se nota é que os espaços para essa participação são reduzidos.

Ainda procurando compreender a atuação dos gestores escolares nestas escolas, perguntei-lhes sobre a possibilidade de bonificação por melhores resultados nas redes às quais as escolas pertencem. As escolas municipais

terenenses municipais possuíam um sistema próprio de bonificação por melhores resultados que premiava aquelas/es escolas/professores que atingissem a meta prevista pelo IDEB: “tínhamos a possibilidade de um décimo quarto salário para as escolas municipais que aumentam sua nota do IDEB, por exemplo” (Diretor da Escola Municipal Rural – Interior). No entanto, com a nova gestão municipal a partir de 2017, não era possível afirmar que este sistema de bonificação permaneceria no município.

No município de Campo Grande, a rede estadual premia os alunos com melhores resultados nas avaliações internas (totalizando todos os alunos da rede estadual por classificação) e na escola municipal pesquisada os professores recebem um abono salarial por estarem localizadas na zona rural, que corresponde a 35% do salário base.

Sobre a questão da bonificação por desempenho dos professores, há de se considerar que, na educação, essas propostas ganharam enfoque no momento em que a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico dos professores vem sendo apontada como o principal fator que levaria à melhoria da qualidade da educação. Assim, aqueles que defendem esta política afirmam que os professores trabalhariam de forma mais comprometida, impactando o desempenho de suas escolas e sistemas educacionais.

Já os contrários a esta proposta, alegam a dificuldade de se realizar uma avaliação coerente do desempenho dos professores que avalize a diferenciação de remunerações, uma vez que se trata de um trabalho complexo que envolve relações que não podem ser facilmente mensuradas

Bauer (2009), ao questionar esta política apresenta a questão da seguinte maneira:

A ideia de proporcionar mais ganhos pecuniários, seja para escolas ou professores, por conta da realização de suas tarefas é, em si, discutível. Um médico deveria ganhar prêmios por salvar vidas ou essa seria uma tarefa inerente a sua profissão? Um hospital deveria proporcionar bons serviços apenas se fosse recompensado por tal? Um professor deveria se esforçar para ensinar apenas se recebesse mais dinheiro por isso? (BAUER, 2009, p. 7).

Embora o tema venha recebendo o destaque da literatura sobre a efetividade das políticas que bonificação por desempenho, o nosso objetivo ao abordar este tema era mais modesto, limitando-se a identificar se, nas escolas pesquisadas, esta seria uma política em vigor.

Os coordenadores das escolas pesquisadas dão ênfase significativa nos aspectos pedagógicos. Notou-se que os coordenadores possuem um papel

importante na caracterização da liderança nas escolas, principalmente aquelas em que a gestão dos diretores era recente, como era o caso, das escolas do município de Terenos. Ou seja, as lideranças eram mais exercidas pelos coordenadores, que estavam trabalhando por anos nas escolas, tinham um relacionamento mais próximo com professores e alunos e atuavam como mediadores junto à nova gestão. Já nas escolas campo-grandenses, nas quais os diretores possuíam anos de atuação no cargo, a liderança era mais fortemente percebida na figura do diretor e compartilhada com os coordenadores.

A gestão e liderança destas escolas funcionam de modo a orquestrar o andamento das atividades escolares. Há o reconhecimento, por parte da comunidade escolar (especificamente professores, famílias e alunos) da autoridade e trabalho destes profissionais, e mesmo aqueles com pouco tempo de atuação (no caso, os indicados pelo prefeito), procuravam dar continuidade às práticas existentes anteriormente, que podemos indicar como fazendo parte da cultura organizacional da escola.

6.2 Clima Escolar

Para a caracterização do clima de uma escola, é preciso considerar um conjunto variado de aspectos organizacionais e relacionais presentes no cotidiano escolar. Os atos e os comportamentos da equipe gestora, como sabido, são fatores significativos na promoção de climas favoráveis ou não nas instituições escolares. Já as percepções que os professores desenvolvem neste ambiente geram consequências importantes sobre o seu comportamento, seu relacionamento com a escola e, principalmente, nas formas de oportunizar a aprendizagem aos alunos.

O clima é um conceito que não é apreensível com base numa única dimensão, sendo necessário investigar um conjunto dos fatores que podem explicar o modelo ou “os modelos” de clima que coexistem na mesma instituição.

A caracterização do clima escolar nas escolas pesquisadas levou em consideração as entrevistas realizadas com os diretores, coordenadores, professores e alunos, além das observações em sala de aula realizadas pelas pesquisadoras durante o período da coleta de dados. O foco das questões se baseou na forma de relacionamento entre diretores e coordenadores; diretores e

professores; diretores e alunos; coordenadores e professores; coordenadores e alunos; coordenadores e coordenadores; professores e professores; alunos e alunos.

Além disso, os profissionais da escola e os estudantes foram questionados sobre a satisfação do trabalho na escola, a colaboração entre os membros da equipe, a percepção da satisfação de pais e alunos, da disciplina e indisciplina entre os estudantes, como também sobre as expectativas dos diretores, coordenadores e alunos sobre o desempenho dos estudantes e suas possibilidades ou não de longevidade escolar.

Uma das características marcantes e comuns às escolas e percebida pelas pesquisadoras foi a receptividade em relação à nossa pesquisa. Nas escolas rurais, por exemplo, a distância entre a escola e a região central fazia com que o nosso deslocamento fosse possível apenas uma vez por dia, quando chegávamos às escolas às 07:00h e retornávamos apenas às 17h. Assim, no período entre as 11h e as 13h almoçávamos juntamente com os diretores, professores e alunos, o que favorece um relacionamento com eles mais “informal”, e permitiu a “captura” de aspectos do clima institucional com mais fidedignidade.

No que se refere à relação dos diretores com os coordenadores e professores, tanto pelas falas dos diretores, quanto dos demais, notou-se que há um clima harmônico e de respeito. A direção demonstra confiança nos coordenadores e professores, e promove a sua participação em diversos assuntos para a tomada das decisões, além de incentivar a autonomia dos profissionais para o exercício das suas atividades dentro e fora da sala de aula, conforme podemos verificar a seguir:

Toda decisão que eu vou tomar antes a gente senta, se reúne, às vezes eu vou com a opinião formada, mas quando eu colho a ideia deles aí eu já reformulo a minha opinião, a gente já muda alguma coisa e encaixa pra adequar a ideia deles (Diretor da Escola Municipal Urbana – Interior).

Muitos falam comigo, a gente busca ter a mesma linha de trabalho, até porque temos que falar na mesma linha, porque a escola acredita nessa forma de gestão democrática, de dialogar, de ouvir, de ouvir muito o professor, os coordenadores, que eles têm que ser ouvido (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

A Direção apoia e incentiva o trabalho coletivo com vistas na organização e relacionamento interpessoal, por exemplo, promove reuniões periódicas por seguimento. E sempre participa de rodas de conversas com professores, funcionários e alunos. Em reuniões pedagógicas, procura estar sempre

presente. Está sempre informado no que diz respeito à aprendizagem dos alunos seja por meio de relatórios ou reuniões pontuais (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Interior do EFI e EFII).

Nós procuramos dar todo o suporte necessário para o professor atuar em sala de aula, porque é ele que é o responsável por esse processo. O que a gente faz é dar confiança a ele, credibilidade para o trabalho dele, apoiá-lo sempre (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

Bom, o apoio que elas dão para nós, em relação aos projetos, projetos de iniciação científica, projetos de cultura, arte, música. Assim, eu acho também o clima em relação ao professor e o aluno, o respaldo que o professor tem em sala de aula, autonomia que o professor tem em sala de aula para ser professor, não tem tantas interferências como em outras escolas talvez teriam. Então o professor tem essa autonomia dentro de sala de aula para poder fazer atividades, projetos, tem esse apoio (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

A direção é bem dinâmica, no caso, do trabalho do professor, o acompanhamento, o planejamento. Os materiais pedagógicos, que a gente às vezes solicita, nós somos atendidos. Então, nessa área, ela tem contribuído muito. E até por ser uma escola rural, ela tem outra dinâmica, porque praticamente os alunos só têm esse espaço aqui, não têm outro espaço (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Os coordenadores, por exemplo, demonstram subsidiar tanto o trabalho dos diretores e, principalmente, dos professores, no que diz respeito ao apoio dado às atividades em sala de aula:

Eles ajudam em tudo que é necessário, desde o desentendimento em sala de aula, alguma dificuldade que o professor tem em estar buscando atividades, materiais para trabalhar; eles sempre estão ali prontos, solícitos a estar te ajudando. Então da coordenação eles são muito participativos e estão ali prontos a qualquer hora para ajudar (Professora 3 – Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Eles orientam pelo planejamento, dão sugestões, que eles não gostam de questões muito maçantes, eles gostam sempre de envolver alguma coisa que é a situação que eles vão encontrar no dia a dia, não aquela coisa da gente decorar (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Matemática).

A deficiência que o aluno tem num determinado conteúdo é passado para coordenação e a coordenação senta junto com o professor e tenta selecionar uma atividade que o aluno se identifique melhor (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Matemática).

São muito participativas também então, tem essa ajuda porque são o pessoal ainda que têm aquela garra gosta de ir atrás perguntar sempre oferece ajuda e tem muitos coordenadores,

quer dizer, todos os coordenadores vieram da sala de aula então, eles sempre têm muita ideia pra compartilhar com a gente, então isso é o jeito que a coordenação pedagógica nos ajuda. Sempre também tem os planejamentos que tem que ser feito então, sempre olhando corrigindo, mostrando falando, olha, você poderia fazer isso aqui? Então, elas sempre estão ajudando bastante nessa parte (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Além dos cursos e formação continuada também a gente recebe orientação, a avaliação tem que ser enviada com antecedência e aí a partir dessas avaliações chega até ela e ela passa as orientações pra gente (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Matemática).

Que se procura junto com os professores saber os alunos que têm dificuldade o quê que tem junto com ela né, o que tem que fazer, o que tem que ser feito, o que tem que melhorar, o que não tem, o que mudar em sala de aula. É feito relatório desses alunos com índice de aprendizado baixo e daí passa pelo reforço e ela acompanha esses alunos também no reforço, se estão melhorando pra passar pro professor (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 5º ano).

Através das observações dos planos de aula e oferecendo sugestões de atividades para ampliar as atividades aplicadas pelos professores (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 5º ano).

Então, porque ali a coordenação acompanha o planejamento, ela acompanha a evolução do aluno, chama, conversa com o aluno, vê onde ele está tendo dificuldade, onde ele pode avançar. Então isso é feito. Nós temos a coordenadora e temos a supervisão. Tem também a coordenação de tecnologia que eu atendo também (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Além disso, seus depoimentos confirmam que sentem nos professores o apoio referente ao trabalho realizado por eles, conforme podemos destacar:

Também, porque nós trabalhamos sempre em parceria. Que nem eu te falei, nós nos consideramos uma família, então sempre temos apoio sim. Qualquer dificuldade nós estamos conversando, você chama o professor em particular, conversa e tem desenvolvido bem assim (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI).

A gente tem um convívio bom. Não tem aquele clima tenso não, aqui a gente convive é uma turma bem boa (Coordenadora da Escola Estadual Urbana – Capital do EFI e EFII).

Entendo que para garantir boas condições e um bom ambiente de trabalho é preciso atuar com foco nas relações humanas conhecendo as diversas identidades dos professores, que possuem diferentes saberes e vivências em sala de aula. Neste sentido, definir responsabilidades, prazos de execução, avaliação e revisão sistemática de metas, conteúdos, de maneira que todo o trabalho escolar fique organizado e assim, através de uma rotina sobre tempo para estudos, discussões

sobre a prática pedagógica e elaboração de projetos melhoramos a nossa prática (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Interior do EFI e EFII).

A gente faz um acompanhamento com os professores, com um planejamento, tem que está olhando o planejamento dos professores, aí nós tomamos leitura, faço teste de escrita para ver se eles melhoraram e estão evoluindo na aprendizagem. Sinto apoio dos professores no meu trabalho (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Percebe-se os coordenadores nestas escolas como aqueles que fomentam e articulam a gestão dos aspectos pedagógicos e da aprendizagem, também construindo em parceria com os professores ações educativas que visam promover, principalmente, a melhoria da qualidade do planejamento e execução das aulas pelos professores. Assim, concordamos com Libâneo (2008) ao indicar que

Depende de uma boa estrutura de coordenação pedagógica que faça funcionar uma escola de qualidade, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liberando e favorecendo a constante reflexão na prática e sobre a prática (LIBÂNEO, 2004, p. 41).

Em duas das escolas pesquisadas a expressão da escola como “família” foi utilizada por eles para exemplificar a relação que desenvolvem, tanto durante o tempo que passam juntos na escola, como também o sentimento de envolvimento de todos com a instituição.

Também, porque nós trabalhamos sempre em parceria. Que nem eu te falei, nós nos consideramos uma família, então sempre temos apoio sim. Qualquer dificuldade nós estamos conversando, você chama o professor em particular, conversa e tem desenvolvido bem assim. Nós não temos problema assim com professores, são todos profissionais muito bons (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Interior do EFI).

Você tem que ir lá na hora do intervalo pra você ter noção de como é. Eu sempre falo que o pessoal daqui é diferente de todas as escolas que eu passei. Assim, quando eu entrei em 2013 eu vim bem ressabiada porque eu não conhecia ninguém, não conhecia a escola. Estava só na outra rede então eu vim ressabiada. Mais a recepção que eu tive assim, nossa parecia que eu já era de casa, uma família. Eles acolhem muito bem (Coordenadora da Escola Estadual Urbana – Capital do EFI e EFII).

Outra questão apontada pelos coordenadores das Escolas Municipal Urbana – Interior e Municipal Rural – Capital se refere à “cobrança” que eles precisam adotar em relação ao planejamento e às sugestões para as aulas. Eles

mostram que conseguem construir um certo clima de receptividade, mesmo com aqueles professores a princípio mais resistentes.

A questão como eu disse pra você no início, o problema do trabalho do coordenador é esse, que às vezes você tem que pegar no pé do colega. Você tá entendendo? Em que sentido? Tem colega que encaixa bem no ritmo da escola que eu digo, assim, consegue levar aqueles alunos da maneira deles não fazerem uso, e isso e aquilo, tem colega que não. E você tem que ir lá, tem que conversar, ou então, o planejamento dele não tá bem legal, não tá encaixando direito. Ou ele não desenvolveu bem o planejamento e você vai lá, conversa. Eu falo que cem por cento é difícil, mas assim, no meu modo de entender eu sinto uma boa aceitação (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI e EFII).

A gente sempre tem na escola um ou outro que a gente tem que ir fazendo um trabalho de formiguinha: “professor, pensa nisso, vamos fazer uma aula diferente”. E como eu estou aqui há três anos, eu já vejo uma diferença. Porque são professores concursados, alguns antigos que não tinham uma prática de planejamento. “Professor, vamos pensar numa aula melhor. Olha, esse planejamento, vamos pensar diferente, por que o senhor pensou isso?” (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Os professores também demonstram ter uma percepção positiva do apoio da coordenação ao seu trabalho e também dos outros professores, e descrevem a existência de um clima colaborativo, solidário e de trocas entre todos.

Essa colaboração, existe assim, eu acho que aqui a gente é bem companheiro um do outro. Às vezes, um precisa de alguma ideia, algum material. Sempre a gente troca ideias, materiais e novas metodologias (Professora 1 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Principalmente os colegas, a gente divide tarefas, atividades, se algum colega está com uma dificuldade, a gente busca ajudar ele. Igual eu quando tenho uma dificuldade também procuro outros colegas, principalmente os professores do fundamental 2. Sempre a gente está buscando, dividindo atividades (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Com certeza, apesar de eu ser novo na área ainda, mas nas escolas que eu já pude substituir e algumas escolas que eu já lecionei já dei aula, você percebe, assim, que tem aquela briguinta uma vez ou outra, mas a equipe se entende bastante. É bem legal o convívio entre todos assim, é bem gostoso (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Sim. Sempre buscamos uns aos outros para solucionarmos alguns percalços que surgem durante o decorrer das aulas e

estão a disposição para ajudar a equipe docente (Professora da Escola Municipal Rural – Capital, 5º ano).

Eu sou formada em Pedagogia, a gente está trabalhando o projeto Agrinho então tive algumas dificuldades e procurei a professora de português e todos ajudam de uma maneira conjunta, todo mundo junto. Não tem essa, você que tem que se virar sozinho, sempre eu tenho o apoio de alguém, ou da coordenação, ou da direção, ou até mesmo dos professores (Professora - Escola Municipal Rural – Interior, 5º ano).

Os estudos sobre eficácia escolar e da melhoria da qualidade das escolas, perpassam também sobre as formas de colaboração docente, enfatizando suas possibilidades de interação, cooperação e confiança. Lima e Fialho (2015), descrevem que esta rede colaborativa entre os professores se manifesta quando eles mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspectos como os objetivos da escola, quando desenvolvem novos materiais para os alunos, quando encontram formas positivas de lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, quando discutem sobre a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos alunos, dentre outros. Nesta direção, as quatro escolas pertencentes a esta amostra, sinalizam que possuem alto nível de colaboração docente.

O apoio dos pais e a confiança no trabalho demonstrado pela equipe escolar também foram características analisadas. Diretores, coordenadores e professores acreditam que seu trabalho é reconhecido pelas famílias, embora percebam que este reconhecimento não chega a envolver a totalidade dos pais. Os diretores, por exemplo, descrevem o apoio dos pais ao seu trabalho da seguinte forma:

É uma das coisas que eles estão gostando porque chegam: “quero falar com o diretor”. Então, eles têm acesso direto a minha sala. É só chegar na escola. E com os que já vieram aqui o que eles reclamavam era isso que eles não tinham esse acesso direto a direção (Diretor da Escola Municipal Urbana – Interior).

No primeiro ano do Ensino Médio, a gente recebe muitos alunos novos, logo muitos pais novos, então alguns se assustam, comparam com as escolas anteriores. Então, às vezes, a gente escuta coisas bem desagradáveis. Então, o relacionamento é bom, embora existam algumas dúvidas, alguns medos e insegurança dos pais, no início do ano (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Sim, contamos com o apoio, pois temos uma escola integral que os atende em suas necessidades básicas das famílias (Diretor da Escola Municipal Rural – Interior).

Eles estão satisfeitos, pois a escola é acolhedora, extensão da família onde todos se conhecem (Diretor da Escola Municipal Rural – Capital).

Nas escolas pesquisadas, o acesso da comunidade à equipe escolar ficou muito evidente durante o período da coleta de dados. Aqueles que necessitavam conversar com os diretores, coordenadores e professores eram prontamente atendidos. Alguns pais ou responsáveis ficavam nos corredores após o sino tocar e, em seguida, eram direcionados para os espaços de conversa e escuta, seja na sala dos coordenadores e diretores, ou em bibliotecas e salas de recurso multifuncional.

Sobre este aspecto, as escolas rurais de Campo Grande e Terenos, apresentavam um diferencial, uma vez que o acesso às escolas era mais difícil devido às distâncias. A presença física dos pais era quase inexistente, já que quase todos os alunos chegaram de transporte escolar. Neste sentido, mesmo com essa “ausência” dos pais no dia-a-dia da escola, a coordenadora de uma das escolas afirmou que os pais e responsáveis têm confiança no trabalho realizado pela escola.

Conhecemos os pais dos alunos dessa escola, assim definimos nosso atendimento mantendo-os informados sobre as decisões da escola, eventos, horários e cronogramas de estudo. Ouvimos sugestões e críticas, pois estas possibilitam novas decisões e também o aprimoramento de nosso trabalho. As informações aos pais são compartilhadas em reuniões, reuniões com membros da APM, reuniões de professores, turmas, nos momentos de acolhimento, murais, redes sociais, etc (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Interior do EFI e FII).

Na outra escola rural, a coordenadora não tem certeza sobre o assunto, já que os pais frequentam a escola no final do bimestre, quando são entregues as notas dos estudantes.

É difícil eu ter uma visão disso. Por quê? Porque os pais, eles vêm uma vez por bimestre. Quando tem necessidade, a gente chama, e eu explico, “olha, a gente tá trabalhando, a gente precisa melhorar, precisa fazer as tarefas”. Alguns pais, a gente percebe que, quando a gente chama, eles dão uma resposta, outros não (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Sobre o apoio dos pais em relação ao trabalho da coordenação nas escolas urbanas, mesmo com um maior acesso dos pais às escolas, eles relataram que nem sempre os pais apoiam as atitudes tomadas pela coordenação pedagógica, mas que majoritariamente, sentem que são apoiados:

A gente liga a gente chama alguns apoiam você percebe nitidamente, outros ficam meio resistentes. Às vezes eles acham assim, que a escola está querendo cobrar demais, mas a maioria eles aceitam porque como eu disse no começo do ano tem aquela reunião geral que são passadas todas as regras. Então, quando acontece algum problema, por exemplo, das meninas virem de LEG e camisetinha curta, pode? Ou de calça rasgada é permitido só do joelho pra baixo. Algumas vêm aqui na coxa e quando a gente liga os pais ou vem buscar ou trazem outra calça pra elas vestirem. Mas já aconteceu de eu ligar e uma família achar ruim. Que é moda porque que a escola não aceita? Mas a grande maioria de boa (Coordenadora da Escola Estadual Urbana – Capital do EFII).

Alguns. Quem dera ter cem por cento. Nunca vem cem por cento. Assim, os pais, a família é bastante presente, nós procuramos alguns anos fazemos um trabalho pra trazer a família pra escola. Então assim, os pais são bens participativos. É lógico que eu te diria assim, sessenta por cento, nunca cem por cento. Sempre tem aqueles pais que você precisa e eles nunca estão. Mas tem uma parceria muito grande (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI).

Os professores entrevistados sinalizaram a percepção da satisfação da dos pais, conforme exemplificado na fala dos professores:

Eu sinto. Eu sinto, porque eles não têm reclamado, então você sente que há uma satisfação pelo filho. Até pela quantidade de alunos, o trabalho que a gente faz com eles, porque você consegue atender, você tira dúvidas. Eu faço brincadeira com eles, alguma coisa que eles não estejam avançando, a gente faz um pouquinho assim, de uma forma descontraída, e eles conseguem entrar no conteúdo. A gente tem alguns casos de aluno que faz prova no Instituto. Geralmente o pessoal que faz prova no Instituto Federal acaba entrando. E a gente fica feliz e os pais também. Então esse resultado tem nos ajudado (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Sim, porque aqui eles ficam além de protegidos, eles estão adquirindo conhecimento. Porque aqui, quando o aluno entra no portão da escola, a responsabilidade é toda nossa. Nós não temos responsabilidade com aluno na rua, mas dentro da escola a responsabilidade cabe à gestão, aos professores, aos funcionários da escola. Então os pais ficam tranquilos sabendo que os seus filhos estão aqui protegidos e estão também aprendendo (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Português).

Os pais não são todos, os pais felizmente participam sim, da maioria das coisas que tem na escola (Professora 1 -Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Por mais que aqui a gente tenha um número considerável de pais presentes mesmo que vem durante a semana, vem durante as reuniões ainda assim é baixo comparado. E com relação a isso assim, os poucos que vem que conversam assim, eu sempre tenho um lado positivo nunca vieram criticando, nunca vieram falando algo do meu trabalho

geralmente vem saber do filho mesmo e nunca contra (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Ainda, além da percepção dos pais em relação ao seu trabalho, os professores das escolas pesquisadas demonstraram uma satisfação pelo trabalho realizado por eles nas escolas. Esta satisfação foi demonstrada através do questionamento direto aos professores, como também percebida pelo fato que eles não desejam transferir-se para outras escolas. Neste caso, a satisfação docente manifestada corrobora com os estudos de Moreira (2005) que afirma que professores com satisfação no trabalho ajudam mais seus alunos a atingirem os resultados esperados e o desenvolvimento profissional; por outro lado, professores insatisfeitos abandonam a profissão e/ou não contribuem para a qualidade da relação ensino aprendizagem.

A satisfação com as escolas também é manifestada pelos pais, principalmente, em função da comunicação e do envolvimento com as famílias nos eventos promovidos pela escola, além do reconhecimento da aprendizagem ofertada:

Estou satisfeita. Eles nos comunicam, eles fazem programas interativos também. Tudo que tem festa, dia das mães, quadrilha, dia dos pais, essas coisas assim, sempre eles fazem alguma coisa (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Que nem eu te falei, assim, na medida do que eu convivo aqui eu estou satisfeita com o que anda acontecendo. Meus filhos tão se desenvolvendo bem (Família 3 - Escola Municipal Urbana – Interior).

To muito satisfeita porque minha filha tá aprendendo coisa que ela não estava aprendendo. E bastante, nossa, 100% (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

É uma equipe ótima. Uma pessoa, uma equipe bem maravilhosa mesmo (Família 1 - Escola Municipal Rural– Interior).

Percebe-se que a satisfação com a escola é sentida tanto pelos pais dos alunos, assim como da equipe escolar. Os alunos também manifestam satisfação com a sua escola, focalizando suas falas na qualidade das aulas ministradas pelos professores e no atendimento que eles oferecem quando os alunos precisam de ajuda:

Porque faz cada um de nós aprender bastante, compreender com os professores, crescer com respeito, alguns vão reclamando (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

É diferente de outras escolas. Tem um ensino bom. Seria mais avançado. Os professores explicarem melhor. Porque na outra escola que eu estudava, não tinha tudo, não aprendia da mesma maneira que aqui, era bem mais devagar (Grupo de Discussão da Escola Estadual Urbana - Capital, 9º ano - vespertino).

Aqui é bom porque você acumula vários conhecimentos. Tipo uma coisa se tiver um conteúdo lá para a frente e se tiver atrasado e volta para você entender tudinho (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano).

Boa. Legal. Nós aprendemos tudo que tem que aprender. Tem atenção (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

É porque lá na escola da minha prima, ela mora em uma cidade que, e às vezes, lá sempre não tem aula. É por causa da merenda, às vezes, elas fazem comida estragada para eles, às vezes. Então, aqui tem aula sempre. É difícil não ter aula, por algum motivo (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

É legal, os professores também são legais. Principalmente a aula de Educação Física, faz bastante brincadeira e a merenda também é gostosa só (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano).

Sim, até porque eu não queria sair porque quando eu sair daqui vai ser novos professores e eu sou meio complicada e os professores me entendem, sabem a minha dificuldade essas coisas assim Que não são poucas. (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 9º ano - vespertino).

Os benefícios, tem ar-condicionado. Também tem as câmeras, também ajudam bastante no monitoramento (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Capital, 9º ano).

A escola é boa por causa do ensino. Os professores explicam bem. As aulas são bem elaboradas (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Capital, 9º ano).

Outro componente do clima escolar diz respeito à disciplina dos alunos e ao relacionamento entre alunos e professores. Sobre estes dois itens, pudemos constatar que as escolas possuem um processo disciplinar rigoroso, no sentido da utilização de uniformes, chegada no horário, respeito às normas escolares e aos processos disciplinares dos alunos.

É, nós temos nossas regras, nossas normas que quando os pais assinam a matrícula ele assina o regulamento e as normas da escola pro filho cumprir. Se ele tiver descumprindo nós vamos ligar, chamar o pai, conversar o que está acontecendo, pedir ajuda (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI).

É, a gente pega no pé. É assim, você vai trabalhando num ambiente que você vai se acostumando com ele. E que o trabalho que é feito é que garante essa questão desse comportamento que são essas proibições, vamos dizer assim, eu falo essa pegação no pé que a gente faz com eles (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

Geralmente dos alunos o que a gente mais houve dos pais é que eles optam matricular os filhos pela qualidade do ensino e pela disciplina da escola (Diretor da Escola Municipal Urbana – Interior).

Quando acontece algum caso de indisciplina a gente chama os pais de imediato. Toma uma providência, lê o regimento, que já foi trabalhado o regimento com eles na sala de aula, e aí a gente já conversa, relembra as regras, chama os pais e, graças a Deus, pelo tempo que eu estou aqui, não volta a acontecer (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Eu já tomei uma suspensão por causa do uniforme. Porque não pode vir sem uniforme. Mas, a culpa também é do motorista. O motorista vê que você está sem uniforme e não fala nada. Espera você ser ferrado (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano).

Tem vez que dá suspensão. É, tem vez que vai expulso, quando é briga. Se machucou a pessoa, leva suspensão de uma semana, às vezes, aí perde conteúdo. Nunca levei suspensão (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

O short, a gente não pode vir de short curto, nem trazer celular (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano - vespertino).

Estas escolas demonstraram possuir normas e regras claras, acordadas com as famílias e alunos, explicitando-as desde o início do ano letivo e sendo reforçada em episódios disciplinares, tanto para os alunos, como para as famílias.

No caso específico da Escola Estadual Urbana - Capital, as falas da diretora e da coordenadora indicam que os alunos e famílias que não se adequam as regras e normas da escola acabam deixando a escola, seja por vontade da família ou sugestão da própria escola.

Alguns falam que o ensino daqui é puxado. Aí acham alguns, principalmente os pais acham bom por isso que escolheram matricular os alunos aqui. E aí outros acham que a gente cobra demais e daí eles acabam escapulindo. E quem não está satisfeito às vezes é com as regras porque não pode fumar, não pode isso, não pode aquilo. Então, ele já sabe que não pode fez é advertido, fez de novo leva uma suspensão. Mas, quem não se adéqua as regras da escola acaba saindo (Coordenadora da Escola Estadual Urbana – Capital do EFII).

Então, a gente faz uma reunião e a gente faz combinado com os pais, com relação ao horário de entrada, uniforme, disciplina, regras. Eles são de pleno acordo. Raramente surge aqui um pai que cai de paraquedas, que não foi na reunião e que questiona algumas questões da regra. A gente tem que pegar o Regimento, “pai, ó, você não foi na reunião”, dá pra ele a cópia daquele material, que ele não recebeu, porque ele não foi, e a gente explica o Regimento pra ele, “pai, é assim, tá?” A rede estadual precisa manter, é assim, de tal jeito. O senhor está de acordo? Não? Então, o senhor procura outra escola (Diretora da Escola Estadual Urbana- Capital).

Este procedimento adotado pela escola é descrito por Alves et al (2015) como *expulsão* velada, “quando alunos indesejados são convidados a buscarem outro estabelecimento, devido a conflitos e problemas de comportamento” (p. 142). Na prática, este procedimento visa contribuir para a manutenção da ordem escolar, sendo “como um indicador eloquente da inadaptação do aluno às regras da escola, de grave indisciplina [...] (p. 149). Ou seja, a transferência exclusiva ao aluno pela sua inadaptação aquele contexto escolar.

Outra importante característica do clima escolar, amplamente discutida em diversos estudos, diz respeito às altas expectativas da equipe escolar em relação aos alunos. Nestas escolas, tanto a equipe escolar, como pais e alunos possuem expectativas elevadas, sendo que, em todas as instituições pesquisadas, a equipe escolar espera que seus alunos façam um curso superior, e algumas sinalizaram o ensino técnico como uma possibilidade para os estudantes. Neste item da entrevista perguntamos, separadamente, qual seria a expectativa em relação à escolaridade de alunos que são bolsistas do PBF e daqueles que não são bolsistas.

Eu acredito que como qualquer outro aluno, ele tem a mesma capacidade, e ele pode chegar no mesmo lugar que os demais. Porque antigamente você tinha aquela ideia de que o aluno por ele ter um poder aquisitivo melhor, ele podia... Hoje, a gente vê que a intenção e a vontade ele, ele pode chegar em qualquer lugar. Depende dele. Eu creio assim, porque meus filhos sempre estudaram em escola pública, é um casal de gêmeos, hoje os dois fazem Medicina, na Universidade Federal. E eu falo assim a mesma coisa. Às vezes dou até esse exemplo para eles. Depende de você, onde você quer chegar? (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Matemática).

Eu gostaria que todos chegassem à universidade. Mas a gente sabe que não é uma realidade, porque é difícil, as condições - alguns têm ideia assim, de terminar o nono ano e ficar trabalhando aqui no campo. Porque é o sonho deles, é trabalhar junto com o pai e está no campo. Mas eu tenho colocado para os alunos que eles têm que estudar, não é para sair daqui. Eles têm que melhorar as condições deles. Então,

eles têm que ter mais conhecimento para auxiliar aqui no campo. Então, fazer um curso técnico, fazer uma faculdade, quem sabe. Os nossos alunos do ano passado, do 9º Ano, a maioria está fazendo Ensino Médio (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Não existe limite para aquele que faz bom uso das oportunidades que a vida lhe oferece (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Interior do EFI e FII).

O estudo, é só isso que eles precisam ter. Estudar, estudar e estudar para aprender mais e não se colocar de vítima. Porque até então, eu não vejo aquele aluno, por exemplo: não é porque ele chegou em mim e falou que ele é beneficiário, que eu vou olhar ele com olhos diferentes. Eu olho para ele como eu olho para qualquer outro na sala. Então ele tem que estudar, o outro tem que estudar, o outro também. Então, a importância disso tudo é ele estudar, porque ele vai sair do estado de vítima, pra ele ser um protagonista. Então para ele ser protagonista, ele não tem que se diminuir porque recebe ou porque ele não recebe. Ele tem é que se colocar na mesma escala e lutar pra ele subir cada vez mais naquilo que ele almeja (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Português).

Acredito que eles consigam formar, chegar no seu terceiro ano e concluir a faculdade e seguir seu caminho nem sempre como faculdade, mas acredito assim que uma profissão que queira, uma faculdade que queira. Acredito que levar um pouco mais a sério o estudo. Então, acredito que assim, tendo mais foco tendo mais esforço eles conseguem alcançar com certeza (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

O que eu penso? Eu penso que não só o aluno do programa, eu não sei se...mas o aluno do programa, pensando na situação que ele está, baixa renda, ele precisa se esforçar, porque ele não vai lutar só por uma questão de dificuldade do aprendizado, ele vai lutar contra outras questões. Talvez o preconceito, porque não por ele ser beneficiário do bolsa-família, mas por ele ser de baixa renda, estar entre alunos de uma classe média, as dificuldades que ele encontra dentro de sala. Ele precisa ter uma força de vontade eu acho que bem maior do que um aluno comum, vamos dizer assim, que não receba nada (Professora da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

Não, eu acho que todos têm essa capacidade, não dá para diferenciar. Acho que – tanto é que eu falei pra você, no momento que a gente comentou, “ah, mas Fulano é bolsista”. Eu acho que todos têm plenas condições desde que queiram, busquem, tenham meta pra alcançar um lugar melhor (Diretora da Escola Estadual Urbana – Capital).

Ao mesmo tempo em que estas falas indicam altas expectativas em relação à escolaridade, elas também transferem a responsabilidade ao esforço e ao mérito deles. Essa ênfase nas características individuais e na responsabilidade dos alunos se revela uma parte do próprio discurso deles,

conforme exemplifica a fala de uma das alunas do 9º ano: “Se nós não queremos aprender, nós não vamos aprender. Na hora que a gente vem aqui na escola a professora explica, e se a gente não aprende, é porque a gente não quer” (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano). Ainda, os estudantes apontam o termo “força de vontade” como razão para alcançar seus objetivos em relação aos estudos.

Os alunos demonstram chamar para si a responsabilidade pelo desempenho escolar, citando situações de sala de aula, tais como: “não prestar atenção nas aulas”, “não alcançar a média nas avaliações”, “não conseguir compreender a matéria”, dentre outros, para justificar alguns dos seus “problemas” escolares. Dos fatores intraescolares associados à gestão da escola, ao clima escolar, ao currículo, ao trabalho do professor, dentre outros, os estudantes acabam por se auto atribuir uma responsabilidade puramente individual pelos seus resultados e trajetória escolar. Ou seja, os estudantes assumem que a escola oferece as oportunidades adequadas e que o bom aproveitamento dessas oportunidades depende da sua “força de vontade”, dom, inteligência e talento.

Uma professora, em especial, da Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano, fez diferenciação entre suas expectativas escolares que deposita para alunos bolsistas e não bolsistas, estimando que as chances destes últimos de chegar ao ensino superior seriam de 70% e para os alunos bolsistas do PBF de apenas 50%. O estudo experimental de Rosenthal e Jacobsen (1968), *Pygmalion in the classroom*, demonstrou que quando os professores esperavam que os estudantes tivessem um desempenho de alto nível, os alunos tendiam a confirmar essa expectativa. Este estudo ainda nos serve de alerta sobre as expectativas docentes e o seu impacto no desempenho dos estudantes, mostrando que professores que esperam mais dos seus alunos tendem a estimulá-los para aprendizagem tendo como consequência a obtenção de melhores resultados. Inversamente, professores que possuem baixas expectativas de aprendizagem em relação aos seus alunos adotam posturas que acabam por comprometer sua prática pedagógica negativamente, resultando em fracos desempenhos escolares dos estudantes.

Por sua vez, depoimentos de pais entrevistados indicam não apenas altas expectativas de escolaridade para os filhos, mas muito especialmente uma concepção que destaca o valor da escola e dos estudos na definição do futuro da prole.

Eu espero que eles melhorem cada dia mais. E termine o estudo deles, e que Deus abençoe cada um dos filhos meus que estão aqui, que termine aqui, e saindo fora para fazer a faculdade (Família 1 - da Escola Municipal Rural – Interior).

Focar mais nos estudos, para conseguir algo lá na frente. Sempre os estudos, melhorar sempre, para conseguir algo lá na frente. Por que senão para a frente não vai. Sem os estudos. Eu pelo menos penso assim, sem os estudos, para a frente não vai (Família 2 - da Escola Municipal Rural – Interior).

Espero que tenha uma advogada. Porque minha filha adora falar algo desse interesse pessoal dela e uma médica. Tem a minha filha mais velha que sonha e fala que no futuro ela quer. Vamos esperar pra ver quem sabe (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Eu só quero que sejam honestos e não parem de estudar nunca. Porque sem estudo a gente já não consegue muita coisa. Só quero que estudem. Eu espero elas tenham sonhos. Se eu não conseguir concretizar o meu pelo menos o delas que quero conseguir concretizar (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Eu espero que elas se formem, façam a faculdade que elas querem, que tenham uma profissão boa. Isso que eu espero, porque hoje em dia a gente sem estudo a gente não tem nada (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

O que vier de bom, que ele procure sempre ser o melhor, que ele termine o segundo grau, que ele busque uma universidade. Tudo de bom. Eu quero deixar ele bem estruturado (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Em conjunto, estas falas dão conta da conformação de uma adesão dos estudantes ao que deles está sendo esperado pelas suas famílias e pelas suas escolas. Diretores, coordenadores, professores, alunos e pais manifestam almejar trajetórias escolares no nível superior e de nível médio, além de profissões qualificadas e de prestígio. Os alunos, em particular, assumem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. E o conjunto dos atores escolares envolvidos (equipe escolar, pais e alunos) acaba por sinalizar com força para o valor social da escola para o futuro desses estudantes.

Neste sentido, os pais apontam que “[...] têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles" (Lahire, 1997, p. 334). Os dados apontados na pesquisa mostram que os pais não são indiferentes ao que acontece no interior na escola e seu grau de satisfação está vinculado também às expectativas que sustentam sobre o prolongamento da trajetória escolar dos filhos.

Essas evidências estão relacionadas com o clima escolar das instituições pesquisadas. No interior delas, percebemos formas de relacionamento

interpessoal positiva (entre a equipe escolar, pais e alunos), que não permitiram identificar relações conflituosas entre diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias.

As relações escolares e as expectativas docentes são dimensões do clima escolar complementadas pela preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a criação das condições pedagógica capazes de contribuir para promovê-las.

6.3 A Prática Pedagógica dos Professores

A análise da prática pedagógica dos professores esteve baseada nas entrevistas realizadas com professores dos 5º e 9º anos, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como nas observações em sala de aula realizadas a partir de um roteiro previamente definido, conforme indicado no capítulo metodológico.

Ferrão e Fernandes (2001) discutem que o impacto da escola sobre o desempenho dos alunos, considerando-o, em boa parte, produto do que ocorre nas salas de aula. No mesmo sentido, Alves e Soares (2007) e Reynolds e Teddlie (2000) têm afirmado que os principais processos escolares acontecem dentro da sala de aula, sendo caracterizados pelas relações entre professores e alunos e, indicando, sobretudo, pela importância do papel do professor. Neste sentido, as entrevistas em conjunto com o período de observações de sala de aula, contribuíram para a compreender como esses processos e essas relações ocorrem dentro da sala de aula.

Devido à quantidade de professores pesquisados e à multiplicidade de práticas pedagógicas que eles desenvolvem nas escolas pesquisadas, este item do Capítulo 5 está organizado de forma a ressaltar as semelhanças de práticas e eventuais discrepâncias entre professores em uma mesma unidade escolar.

As dimensões analisadas no roteiro de observação tinham como objetivos as percepções sobre: a) Características do professor: gestos, tom de voz, ânimo, organização pessoal; b) Acolhida dos alunos (Como é, em linhas gerais, a recepção do professor com os alunos); c) Uso do tempo com os alunos, ou seja, definindo tarefas, explicitando prioridades e/ou fazendo/rememorando combinados com o grupo) ?; d) A organização da aula do professor; e) Organização espacial (é sempre a mesma? Modificou ao longo da semana?); f)

Utilização do tempo na aprendizagem; g) Organização dos conteúdos; h) Utilização de livros e materiais didáticos; i) Preparação, desenvolvimento e encerramento das aulas; j) Adequação do professor ao ritmo de aprendizagem dos alunos; k) Organização dos alunos em grupos, individualmente, trios, duplas; l) Tipos de materiais utilizados; m) Forma de avaliação dos alunos; n) Expectativas e estímulos em relação a aprendizagem; e o) Relação com os estudantes.

As características dos professores, no que se refere a gestos, tom de voz, ânimo e organização pessoal durante as aulas foram as mais diversas encontradas. Há aqueles que demonstraram maior rigidez, autoridade e postura séria com os alunos, como aqueles que se apresentaram de forma mais descontraída e íntima. No entanto, nos dois casos, o relacionamento entre professores e alunos acontecia de forma harmônica e respeitosa.

Em relação à organização das aulas, foi frequente a observação que os professores, no início das aulas, apresentavam aos alunos o planejamento, sempre explicando o passo-a-passo do que aconteceria, bem como retomavam os conteúdos das aulas anteriores, para então dar andamento aos novos conteúdos. Alguns professores que com maior frequência passavam dever de casa aos seus alunos, e faziam a correção, seja de forma coletiva ou individualmente, nas mesas dos alunos. Percebeu-se que a correção das tarefas de casa por alguns professores acontecia com regularidade, e que essa atividade era incentivada pelos diretores, coordenadores e entre os professores, embora alguns professores não adotassem essa estratégia diariamente e nem todos os alunos a realizassem com a devida frequência. As características e o funcionamento, principalmente das escolas rurais, não se mostram os contextos mais sintonizados com as práticas tanto de passar como de fazer o dever de casa, já que elas, em particular, costumam funcionar em horário ampliado e são frequentadas por alunos que muitas vezes precisam conciliar a escolarização com a participação no trabalho familiar.

Eu não sou muito de enviar tarefa para casa não. Eu gosto de aproveitar bastante, todo tempo que tenho em sala de aula, eu não deixo o aluno ficar parado. Atividade para casa, tarefa para casa, eu mando pouco porque ou quando eu mando, eu mando alguma atividade extra que ele já sabe como fazer, só para treinar mais um pouco aquele conteúdo. Porque muitas vezes o pai, às vezes não sabe ajudar, não consegue ajudar e fica complicado para eles (Professora 1 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Bom, raramente eles levam atividades para casa, porque como a escola é integral, eles têm um tempo ali na escola mesmo pra eles realizarem essas atividades (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Matemática).

Geralmente eu passo, após cada aula eu passo um exercício, toda aula eu deixo um. Não muitos. Passo um. Porque às vezes um ou outro professor pode passar uma atividade (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Eu espero chegar mais próximo do final de semana que eles tem um tempo maior que pode resolver que pode fazer tudo isso. Então, geralmente eu espero chegar próximo ao final de semana e às vezes a gente coloca uma ou outra atividade assim pra eles trazerem no outro dia. Sempre faz uns 4, 5 exercícios e o último fica pra trazer na outra aula (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Geralmente tarefa de casa sempre tem um ou dois exercícios como tarefa. É raramente quando não tem tarefa (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Matemática).

Assim as respostas ao item “passar e corrigir dever de casa” podem ser agrupadas conforme os relatos dos professores nas seguintes categorias: a) professores que passam dever mas não para casa já que a escola é de tempo integral e os alunos costumam fazer o dever no contraturno com apoio da escola; b) professores que não passam dever de casa porque julgam que os pais não possuem condições de ajudar os filhos nessa tarefa; c) professores que passam pouco dever de casa, ou porque consideram que outros professores também farão essa demanda aos alunos ou porque os alunos costumam não realizar as tarefas e d) professores que passam os deveres regularmente.

Aqueles que promovem o dever de casa, exaltam sua função no processo de aprendizagem dos alunos, tal como fixar conteúdos, revisar a aula, desenvolver o hábito de estudo, complementar a aula do dia, desenvolver a responsabilidade, além de contribuir para a memorização, exercitar habilidades, produzir textos, resolver situação-problema, calcular, entre outros, contribuindo com os estudos que indicam que a sua prática regular produz, também, maior rendimento por parte dos alunos (MACHADO SOARES, 2004).

Retomemos o tema da organização da aula, pela perspectiva da disposição das carteiras em sala de aula. Em alguns momentos, os alunos eram separados em duplas, trios e grupos para desenvolverem as atividades e em outros eram orientados a permanecerem em fileiras individuais. É importante destacar, assim, que, ao longo das aulas da semana observada, a disposição das carteiras não era fixa e havia um rodízio na forma da disposição dos alunos. Em algumas salas, principalmente, as das turmas do 5º ano do EFI, os alunos

tinham um lugar fixo na sala definido pelo professor, enquanto os alunos das turmas do 9º ano tinham liberdade para escolher as carteiras que iriam ocupar. Neste sentido, concordamos que “a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor” (TEIXEIRA; REIS, 2012).

Em geral, os professores explicitavam, no início da aula, o que seria realizado, destinando um determinado tempo para cada atividade estabelecida. O tempo de aprendizagem nas aulas de Português era organizado para a realização de atividades que envolviam a leitura de textos de livros e apostilas, a cópia de textos e a realização de exercícios no quadro, além de brincadeiras, envolvendo a interpretação de músicas, filmes e de textos com imagens.

Havia uma preocupação entre os professores com o cumprimento das atividades propostas por cada aula. Também deve ser mencionado que os professores eram sistematicamente acompanhados pelos coordenadores, que conferiam, em todas as escolas, o planejamento das aulas, semanal ou mensalmente. Em uma das escolas, por exemplo, o coordenador relatou que este acompanhamento era feito, inclusive, com base no caderno dos alunos e em conversas com eles, a partir das quais era possível verificar a sintonia entre o planejado e o efetivamente implementado na sala de aula.

Mensal. De preferência aula a aula, como que ele vai desenvolver a aula ali. Entendeu? Como tem apostila aí ele pode trabalhar a aula. Vai ser trabalhado tais e tais páginas da apostila. Não precisa ser uma coisa muito detalhada. Aí outro dia é explicação, resolução de exercício, e assim por diante. Como eu disse, não tem como eu falar pra você assim: “ah, ele cumpre cem por cento do planejamento” por que às vezes tem dia que você planeja uma coisa, mas a sala não rendeu, ou você planeja uma aula e a sala rendeu além do que você queria. Ou, então, aconteceu de ter um curso, ou veio algum imprevisto. Então, e eu também não tenho como saber de todos. A gente faz, como eu te disse, por amostragem, pega o caderno de um, de outro, às vezes nem pega caderno, mas senta com aluno, conversa e tem uma noção do que tá acontecendo. O acompanhamento é mais ou menos dessa maneira (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

O acompanhamento pedagógico próximo das atividades em sala de aula, feita tanto por diretores como pelos coordenadores, demonstrou ser uma característica marcante nas quatro escolas pesquisadas. O acompanhamento do planejamento, da execução e da avaliação era compartilhado com os professores, e estes podiam contar com o apoio e o controle da coordenação na realização das atividades pedagógicas, como no caso em que as avaliações

pedagógicas aplicadas pelos professores eram conferidas pelo diretor (Escola Municipal Rural - Interior).

Em um dos relatos de uma professora do 5º ano, ela demonstra reconhecer o apoio da coordenadora para o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos alunos:

Nossa, o que você precisar dela, o que você tiver alguma dificuldade ela faz de tudo pra te auxiliar. As vezes, num planejamento, as vezes em algumas dificuldades até em sala, “ah eu não to conseguindo alcançar lá um objetivo”, aí ela, olha vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, projeto assim, quem sabe funciona, vamos mudar isso, vamos mudar aquilo, então ela tá sempre auxiliando eu vejo que ela gosta do que ela faz (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 5º ano).

Assim, a coordenação funciona em algumas escolas mais do que como uma forma de “controle” do que acontece dentro das salas de aula, como apoio ao trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

Os professores parecem ter certa margem de autonomia em relação ao uso de livros e de materiais didáticos indicados pela escola. Esse é o caso, por exemplo, de professores das escolas do município de Terenos, de acordo com a fala de uma das professoras da Escola Municipal Urbana - Interior, segundo a qual a utilização das apostilas: “É a política da escola. Mas eu prefiro essa apostila que a gente usa do Positivo, que é o livro didático também, porque aqui vem pelo governo, eu prefiro essa. Ela não é completa, mas eu acho que ajuda bastante” (Professora - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

A adoção de sistemas apostilados é muito frequente em todas as etapas da educação básica pública, e é acompanhada, frequentemente, da substituição dos livros didáticos. Segundo estudos de Garcia e Adrião (2010) essa tendência tem sido estimulada por empresas privadas do campo educacional e de editoras, que buscam adequar-se a esse novo segmento de mercado por meio da criação de setores específicos para o atendimento dos gestores públicos. Adrião (2009) chama a atenção para a descentralização das responsabilidades educacionais, que viabilizou a disseminação de contratos para compra de sistemas apostilados, principalmente pelos municípios, que têm sob sua responsabilidade específica a oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Há outros professores, no entanto, que optaram pela não utilização destes livros didáticos ou das apostilas:

Não, não utilizo livros. Eu utilizo, na verdade, eu utilizo pouco. Eu utilizo o livro somente pra fazer os exercícios, porque todos os alunos têm e eles podem estar utilizando. Mas, é por conta

dessa facilidade de todos estarem acompanhando ali os exercícios e fazendo junto ali, mas parte teórica mesmo geralmente eu venho com outras fontes (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Eu utilizo livro didático, mas esporadicamente. Não é muito. Eu acabo utilizando mais, assim, esses livros paradidáticos que vem de projetos, que eu acho que é mais relevante, que eles trabalham com uma perspectiva do texto que eu gosto mais. A gente trabalha muito com leitura, com discussões de livros. Tem vários livros paradidáticos que a gente tem na escola, mas isso é voltado à questão da interpretação de texto. E o livro didático fica só para uma atividade ou outra. E a questão da política da escola ela não chega a definir, por exemplo, a quantidade de uso de livro didático. Entendeu? Como se eu tivesse que cumprir todo livro didático, ele é um aporte teórico, um aporte ali que eu tenho. Não necessariamente eu preciso utilizar todos os dias, toda semana ou todo mês (Professora da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

Não, a coordenação inclusive fala que não tem que ficar preso só no livro didático tem que buscar outras fontes (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 5º ano).

O livro didático, às vezes sim, e às vezes não. Porque às vezes, a gente, de acordo com o andamento da turma, a gente pega e volta algum conteúdo que às vezes não está no livro, no momento. E às vezes para alguma atividade a gente coloca, alguma tarefa, e às vezes, na sala de aula, dependendo do tema que a gente está trabalhando, a gente usa o livro. E dependendo do tema a gente põe mais no quadro, para eles acompanharem (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Verificou-se que, mesmo existindo o acompanhamento pela coordenação do planejamento dos professores, não é exigida a utilização de livros didáticos e de apostilas. Ao contrário, as escolas aumentam o grau de discricionariedade dos professores na escolha e utilização do material didático com os estudantes.

A utilização da apostila Positivo pela Escola Municipal Urbana de Terenos é um tema forte e presente na escola, inclusive uma das coordenadoras atribui a melhora da qualidade do ensino na escola à sua adoção:

Nós trabalhamos com a editora Positivo. São livros excelentes. Eu acho que melhorou muito o nível da nossa escola. Nós contamos com o orientador. Veio o orientador, ele trabalha com segunda ao quinto num período, no outro período com fundamental dois. Aí trabalha como trabalhar apostilas, as dificuldades, como fazer uma aula experiência para o aluno aprender, porque só na apostila e no quadro de giz o aluno não vai aprender. Precisa ter uma aula concreta pra ele manusear, pra ele pegar. Pra fazer esse trabalho diferenciado (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI).

Ainda sobre o sistema apostilado nesta escola há controversas sobre o fator limitador que ele impõe ao trabalho dos professores, seja na sua atuação pedagógica, como nas formações recebidas pelos representantes deste material.

Bom, a gente recebe já o material didático que é da editora Positivo, então assim, a gente já sabe como fazer, então muitas interferências a gente acaba não tendo da direção nem da coordenação por ter os cursos que a própria editora oferece, então a gente já sabe como trabalhar com o material em sala (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Na verdade, essas capacitações, como eu disse, estão sendo oferecidas só pelo sistema de Positivo mesmo, já tem uns 3 anos desde a administração passada que a gente não está recebendo nenhum outro curso para isso. Tem alguns da UFMS, mas é de inglês, é parceria com o departamento de educação, mas não é aberto para todos os professores (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Então, as ações geralmente as que surgem aí é relacionada essa questão da apostila, que a gente às vezes recebe alguma orientação do pessoal da apostila e passa para eles. Mais ou menos isso (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

Sobre a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem nas aulas, a pesquisa permitiu identificar que os professores utilizam recursos e estratégias pedagógicas variadas, como o quadro negro, atividades em folhas fotocopiadas, resolução de problemas, desafios, correções coletivas, estudos dirigidos, leituras individuais, brincadeiras, jogos e a utilização das salas de tecnologia. Nas anotações dos roteiros de observação, há a descrição de um exemplo sobre as estratégias utilizadas pela professora do 5º ano de uma das escolas rurais:

Como estratégias e recursos didáticos, a professora pediu para que os alunos fizessem desenhos com pequenos textos e os autorizou a utilizar celulares para pesquisarem a respeito do filme que lhes foi passado. No entanto, havia sinal em apenas em algumas localidades da escola e eles não conseguiram acessar. Em outro momento, fez um jogo para que os alunos pudessem interpretar alguns textos. Utilizou o Datashow para projetar exercícios e pediu para que os alunos os resolvessem em seus cadernos. Ao longo das atividades, eles realizavam as discussões das respostas, discutindo o que cada aluno pensava a respeito do que estava sendo apresentado (Anotações no Roteiro de Entrevistas - Escola Municipal Rural – Interior, 5º ano EFI).

Assim, a variação de estratégias e recursos didáticos dos professores das escolas pesquisadas, corrobora com os estudos em eficácia escolar, indicando que “[...] as características do professor e do ambiente em sala de aula

afetam decisivamente o rendimento dos alunos e explicam substancial parcela da variabilidade observada para a proficiência do aluno que é devida ao efeito da sala de aula” (MACHADO SOARES, 2003, p. 120-121).

A utilização dos recursos tecnológicos e digitais apareceu na fala dos professores, com ênfase no uso das salas de tecnologias e a permissão do uso dos celulares para a realização de buscas na internet. Esta era a realidade (da utilização de internet no celular), acontecia com mais qualidade e frequência apenas das escolas urbanas desta pesquisa, já que as escolas rurais não recebiam o sinal 3 ou 4G, apenas aquela fornecida a cabo pelas operadoras de telefonia fixa.

Por outro lado, o acesso ao celular com internet foi visto por um dos professores como algo que atrapalhava o bom andamento da aprendizagem em sala de aula:

Então, essa tecnologia, celular, fone, os alunos ficam muito ouvindo música, mexendo no celular, conversando. Então, isso é uma coisa que acaba sendo chata às vezes, que você tem que ser um pouco mais duro, tem que ser mais rígido e aí tem que pedir o celular ou pedir pra guardar, que é o mais certo (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Ao longo do desenvolvimento das observações pudemos notar que os professores relacionavam os conteúdos abordados, com assuntos do seu cotidiano e do cotidiano dos alunos. O contexto das escolas rurais, por exemplo, fazia com que esta relação fosse feita com situações do campo, como, por exemplo, com os animais de fazendas, a metragem de regiões de plantação, o cálculo de distâncias entre cidades conhecidas através de diversas unidades de medidas.

Para uma das professoras: “Se você ficar só naquela mesmice de quadro, quadro, quadro, quadro, eles acabam cansando. E como eles ficam o dia inteiro, é bom você passar alguma coisa diferente, alguma coisa que eles vão gostar, alguma coisa que eles vão se entusiasmar para querer fazer (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Português).

Havia uma preocupação com o entendimento das matérias pelos alunos, que levava os professores a retomar temas quando necessário para o bom andamento dos conteúdos posteriores. Isso também foi expressado pelos alunos através dos grupos de discussão: “Tipo uma coisa se tiver um conteúdo lá pra frente e se tiver atrasado e volta pra você entender tudinho” (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano); “Não, ele é bom porque

quando a gente não entende aí você pergunta de novo, ele explica quantas vezes for necessário pra você poder entender a matéria (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano)”.

Os alunos, por mais diferente que fosse o perfil dos professores quanto à rigidez ou amabilidade, eram encorajados e estimulados à aprendizagem. As anotações de campo da pesquisa apontam para estímulos verbais constantes, com ênfase na capacidade individual do aluno para a conquista dos objetivos da aula, das provas, dos simulados ou, até mesmo, de aspectos relacionados ao futuro dos estudantes.

Durante as entrevistas perguntamos se havia, por parte do professor, o conhecimento de quem eram os alunos bolsistas e não bolsistas e se isso alterava a sua prática pedagógica e o seu planejamento. As respostas das entrevistas, assim como as observações, permitiram constatar que os professores raramente identificam os alunos bolsistas. Quando isso acontecia, partia dos próprios alunos ou familiares que expressavam a condição de bolsistas, mas não foi percebido pela pesquisa que isso interferisse na prática dos professores, uma vez que estes não agiam de forma distinta com os dois grupos de alunos.

Não, nenhuma. Eu trato eles de igual para igual, não importa de onde que ele veio, o que ele faz, o que ele é. Todos os meus alunos são iguais, exceto na aprendizagem, que daí eu trato de forma diferenciada para ensinar. Mas, assim, de respeito, essas questões não, são todos iguais para mim. Não é porque recebe, não é porque não recebe que eu vou trabalhar o planejamento de forma diferenciada. Para mim todos tem a mesma capacidade (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Português).

Olha, eu não vejo que o Bolsa Família interfira no meu trabalho aqui em sala de aula. Não vejo nada que não faça o aluno a desenvolver ali. Então, eu não tenho nada contra esse programa, eu acho muito bom, até porque conhecendo toda a realidade da escola, eu sei que muitas vezes esse programa ajuda muito dos nossos alunos carentes, na compra às vezes de um material, calçado, algum alimento (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Não necessariamente, porque é um dado que eu não tenho. Eu não sei se seria relevante, sabe. “Ah, você tem Bolsa Família, vamos fazer uma estratégia porque você tem Bolsa família”, não sei se... A gente já tenta pensar nesse contexto de baixa renda de alguns alunos. Então, por exemplo, eu não vou pedir para eles fazerem um trabalho que envolva a internet se eu sei que a escola não oferece internet, porque às vezes o menino não tem essa internet, mas como a escola tem ele pode vir aqui e fazer na escola. Então a gente sempre tenta pensar nessas coisas (Professora da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

Não. Ela é como os outros alunos, não existe um diferencial entre eles (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Segundo os professores, a forma de avaliação praticada é processual e acontece ao longo do ano letivo, por meio de estratégias que levam em conta as avaliações pedagógicas, a análise dos cadernos escolares, a participação e o comportamento do aluno.

Os alunos são analisados por meio de 4 (quatro) requisitos: avaliações, caderno, participação e comportamento. É notável que o professor tem uma boa relação com os alunos, de brincadeiras, sempre mantendo o respeito entre ambos. Assim como também nota-se que os alunos gostam muito do professor e de suas aulas, o que faz com que o ambiente da sala de aula seja agradável, produtivo e respeitoso para ambas as partes. A expectativa do professor com relação aos alunos é que eles possam usar as aprendizagens adquiridas no presente para ingressarem em uma Universidade e se formarem bons profissionais em diferentes áreas (Anotações no Roteiro de Entrevistas - Escola Municipal Urbana - Interior/9º Língua Portuguesa).

Outra importante característica pedagógica das escolas pesquisadas diz respeito à oferta de projetos durante o ano letivo, que integram o processo avaliativo dos alunos. Os projetos eram compostos de três formas: aqueles oriundos de projetos externos, aqueles propostos coletivamente pela escola e aqueles desenvolvidos pelos professores individualmente. Nas escolas foram identificados projetos em temas relativos ao campo, a hortas, de leitura, saúde, trânsito, gincana literária, feira de ciências. Conforme sinalizado na fala de uma das diretoras, a proposta dos projetos envolve sempre diversas disciplinas, que procuram trabalhar de forma interdisciplinar.

Por exemplo, a Gincana Literária é um super projeto da escola que abrange muitas áreas de linguagens, junto também com parte de Humanas, que envolve História e Filosofia. E agora nesse segundo semestre foi a Feira de Ciências que, na verdade, começou lá no primeiro bimestre e vai culminar agora com as pesquisas científicas e toda escola praticamente está trabalhando. Essa semana a gente está terminando de receber as notas dos avaliadores externos, que são mestres, doutores da UFMS, da UEMS que estão em parceria conosco avaliando os trabalhos da feira (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

As quatro escolas pesquisadas participam do Programa Agrinho, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR/MS e da Federação da Agricultura e Pecuária de MS – FAMASUL, “que visa o despertar da consciência de cidadania por meio do desenvolvimento de temas transversais tendo como

linha condutora a Ética e a Sustentabilidade com foco na conexão comunidade, mobilizaram atividades durante o ano das escolas” (AGRINHO, 2017).

No MS, o Programa é desenvolvido no Ensino Fundamental das escolas da rede pública em parceria com as Secretarias Municipais e de Estado de Educação. Dessa maneira, o programa trabalha com uma proposta pedagógica baseada na Interdisciplinaridade e na Pedagogia da Pesquisa, abordando temas relacionados à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, e temas locais, com enfoque na preservação ambiental, possuindo um material didático exclusivo. Como culminância deste programa, as escolas concorrem ao Prêmio Agrinho, que elege os cinco melhores trabalhos encaminhados, entre textos, desenhos e projetos de escolas e experiências pedagógicas de alunos e professores.

Além dos projetos, no caso específico das turmas analisadas, devido a sua participação na Prova Brasil de 2017, a utilização de simulados foi percebida em como componente da avaliação dos alunos. Havia uma preocupação coletiva com os resultados que a escola necessitava alcançar em relação ao IDEB para manter-se no “topo”. Foi percebida uma mobilização dos diretores, coordenadores e professores para a organização dos materiais de estudo e também para a elaboração dos simulados.

No entanto, as suas falas reportam que a preocupação em atingir a meta do IDEB não está vinculada apenas aos anos ímpares em que a avaliação da Prova Brasil acontece. Relataram que percebem que nesses anos os professores de Língua Portuguesa e Matemática acabam sendo mais cobrados do que os demais, conforme podemos verificar na fala da professora “Apesar que agora como é ano de IDEB, o quinto ano e o nono ano a gente acaba sendo mais cobrado” (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano). Ou ainda, que há uma preparação para a realização das avaliações, desde o início do Ensino Fundamental:

Em 2013 a nossa escola não estava com índice muito bom, e a direção da escola propôs que a gente deveria relevar esse índice, e ainda com uma ajuda que a escola que conseguisse atingir a meta, os professores ganhariam em décimo quarto. E como nossa escola sempre foi uma escola muito visada, uma escola muito cheia de aluno, e nossa escola estava progredindo, a gente fez de tudo para levantar esse índice, nós trabalhamos muito – atividades, dinâmicas significativas, a gente trabalhou muito a questão de simulado, para ver se a gente conseguia levantar esse índice. A gente conseguiu resultado, só que assim, como dizem, nós conseguimos, mas pagamos um preço, porque a gente se massacrou os alunos, mas a gente conseguiu atingir os 6.6. Quando foi agora em

2015, a gente aprende com os erros, a gente já viu que a gente deveria fazer um trabalho desde o começo do ano, então desde o primeiro bimestre a gente vem fazendo esse trabalho. Então aqui, não é dizer que a gente está fazendo uma mágica, mas o nosso trabalho vem vindo desde o primeiro ano. E desde o primeiro ano esses alunos estão sendo preparados para essa prova. Então a gente já começa de acordo com essas provinhas que vem, a Ana, vem a Prova Brasil, então a gente faz alguns simulados e a gente já vai dando para esses alunos que é para eles já aprenderem como realizar essas provas. Então, assim, a gente foca mais a questão de leitura, interpretação – principalmente esse ano é ano de IDEB, então nosso foco é português e matemática. Focar em português e matemática ali (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

A elevação do índice do IDEB “a todo custo” foi percebida pela professora como algo que gerou a responsabilização aos professores e alunos para a necessidade superar os resultados anteriores. Isso acontece, principalmente, quando se potencializa a utilização de “um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas” (SOARES; XAVIER, 2013, p.915) [...] fazendo com que “as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional” (idem).

Embora os professores demonstrem muita preocupação na manutenção ou elevação da nota do IDEB, percebeu-se que eles concebem esses índices como o reflexo do trabalho realizado, da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino ofertado: “Então a nossa meta é manter esse índice, não deixar cair. Manter uma educação de boa qualidade, desenvolvendo atividades significativas com os alunos” (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano). Isto é ratificado por outra professora, que afirma “procuramos sempre o melhor desempenho dos alunos, agora que estamos no foco do IDEB estamos procurando também atingir a meta que é a nota” (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Matemática).

Sobre os aspectos pedagógicos que precisam ser melhorados em relação à prática ou ao apoio dado pela escola em sua prática pedagógica, foi reportado que a oferta de cursos de formação continuada precisa acontecer de forma mais frequente para subsidiar o trabalho e as demandas que surgem:

Eu acho que é a questão de mais cursos, porque hoje a gente está numa sociedade onde há muitas crianças com várias dificuldades e, às vezes, nós como educadores, não sabemos trabalhar com cada uma delas de forma mais individualizada, então às vezes a gente deixa o aluno de lado. Na dificuldade dele a gente não consegue auxiliar por falta de conhecimento

mesmo, de não saber como trabalhar com ele (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Eu adoro participar de palestras né. Então, quanto mais cursos, palestras voltadas para a metodologia, eu adoraria que fosse cada vez mais (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Português).

Nós temos, por exemplo, é a lousa digital, nós temos na escola. Mas eu acho que se usou três vezes em quatro anos que eu estou aqui é pouco, porque nós não temos uma prática, “Para que eu vou levar uma lousa digital sendo que eu vou continuar com as mesmas práticas da lousa?”, então a lousa me faz isso. Algo que seria mais inovador, talvez trouxesse essas novas práticas, seria bom (Professora da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

A formação continuada em temáticas relevantes para a prática pedagógica dos professores foi uma das reivindicações docentes, visto como forma de melhoria da sua prática pedagógica. Essa demanda mostrou-se recorrente, o que sinaliza que nem sempre a quantidade e qualidade das formações, mesmo daquelas que são vistas por eles como capazes de subsidiar seu trabalho com é o caso dos sistemas apostilados, não têm conseguido responder plenamente às suas demandas de trabalho.

Em síntese, as escolas pesquisadas tinham professores com capacidade de articular os conteúdos curriculares, que davam assistência aos alunos e que tinham boas expectativas em relação ao desempenho escolar dos mesmos. Para além da capacidade de realizar um bom trabalho pedagógico, há outras características do corpo docente poderiam estar fazendo a diferença, tais como, experiência e condições de trabalho.

Uma situação já relatada no Capítulo 4, que trata da caracterização das escolas pesquisadas, e que revelou uma diferenciação de tratamento dos alunos dentro de uma mesma escola, refere-se à escola que faz a “separação” dos alunos que reprovam daqueles que estão na “idade certa” e sem reprovações. Esta diferenciação entre turmas e turnos afeta a prática pedagógica dos professores que atuam com os dois agrupamentos de alunos.

Conforme o diretor desta escola, este processo de diferenciação ocorreu da seguinte forma:

Então, tudo começou na gestão passada, que a diretora colocou no regime de interno que o aluno ficasse de exame ele perderia cinquenta por cento da vaga dele no período matutino. E se ele reprovar, ele perderia cem por cento a vaga dele no matutino e teria que ser matriculado no período vespertino. Sendo assim, as crianças menos favorecidas de uma renda familiar mais baixa, inferior, ficaram a maioria no período vespertino e as crianças com a renda familiar melhor ficaram

todas no período matutino. Então houve essa diferenciação entre os alunos (Diretor da Escola Municipal Urbana – Interior).

Assim, há um “estigma” impregnado nas falas da equipe escolar sobre a diferenciação entre os dois turnos. Quando questionados sobre a enturmação dos alunos:

Nós procuramos sempre deixar a mesma turma. Se tem um aluno que tá tendo dificuldade na sala, nós mudamos. Mas é assim, muito é procurado o período matutino. Se o aluno reprovar ele perde a vaga dele do matutino e vai pra vespertino. E aquele do vespertino que está se destacando vem pro matutino, porque todos querem estudar no matutino, é uma procura muito grande. Reprovou, vai pro vespertino. Então ele já sabe, pra eles continuarem no matutino eles tem que dá o melhor e se sair muito bem pra conseguir essa vaga. Até mesmo pelo matutino acho que nós temos quatrocentos e poucos alunos, cento e cinquenta da zona rural. Então tirando esse cento e cinquenta que tem que ser de manhã por causa do transporte, os outros eles têm que ter boas notas, e ficou de exame ou reprovar, já automaticamente ele troca de turno. E nenhum quer estudar a tarde assim, é uma preferência muito grande pelo turno matutino (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFl).

Então, os critérios que existiam antes eram assim, funcionava da seguinte maneira. Eu posso dizer porque eu acompanhei a outra gestão. O aluno que tinha cem por cento de aprovação, não ficava de exame, nada, ele tinha uma vaga garantida no período matutino. Desses alunos os que ficassem de exame cinquenta por cento dessas vagas ele já perdia e se ele reprovasse automaticamente ele ia estudar no período vespertino. Isso era um critério que era obedecido. Nem todo mundo da comunidade aceitava, mas obedeciam, vamos dizer assim. Quando o novo diretor entrou ele abandonou um pouco esse critério, ele disse que: “ah, porque era da gestão anterior”. Então até voltou alguns alunos do período vespertino para o matutino, mas era basicamente assim que funcionava. (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

Esse ano sim. Esse ano sim porque ano passado eu trabalhava à tarde, e aqui no nosso período vespertino nossa realidade é completamente diferente da manhã. Os pais do período matutino são mais participativos do que no período da tarde, porque à tarde a gente tem um número de alunos muito carentes aqui na escola. Então na parte matutina os pais são mais presentes (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

O que acontece é o seguinte. De manhã existe o problema de comportamento devido a quantidade de alunos. Como são muitos, eles conseguem fazer mais motins, eles conseguem fazer mais tumultos, vamos dizer assim. No período vespertino o que eu percebo é que os alunos mais terríveis estão no período vespertino. São aqueles alunos maiores, menos obedientes, entendeu? Essa é a diferença entre um período e outro. Mas eu acredito que o período matutino, vamos dizer assim, tem mais volume de aluno, mas é menos trabalhoso, no

sentido de indisciplina. Indisciplina no sentido de aluno que responde, no sentido de aluno que não obedece ao professor, o matutino é melhor. No vespertino os alunos são mais terríveis um pouco. Mas também é uma comunidade diferenciada. Agora por quê que é assim? Eu não sei explicar. Por quê que de manhã você percebe que os alunos... A impressão que você tem é que os alunos que estudam de manhã têm um poder aquisitivo melhor do que os alunos que estudam a tarde (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

Na gestão do atual diretor esta prática vem sendo combatida, procurando mesclar alunos dos diferentes turnos. No entanto, há uma resistência inclusive por parte de alguns pais, para que esta proposta não seja implementada, sendo exemplificada essa resistência por uma família entrevistada: “Acho que separar... desculpa. Separar as crianças de quem reprovou, quem passou de ano. Mas eu não acho que isso vai fazer diferença. Que às vezes tá acostumada assim a estudar” (Família 3 – Escola Municipal Urbana – Interior).

Esta diferenciação foi registrada nas anotações dos roteiros de observação, e mostra uma mesma professora que atua nos dois períodos e lança mão de práticas pedagógicas controversas. Enquanto no período matutino, aquele que agrega alunos sem reprovações, ela adota uma postura mais amável, propondo atividades diferenciadas, no outro, seu relacionamento com os alunos mostra-se duro e até agressivo, e indica a proposta de atividades sem inovação ou ludicidade, que recorre apenas à apostila e a folhas fotocopiadas. Neste sentido, mesmo com todos os critérios estabelecidos na seleção das escolas e o prestígio das mesmas apontado pela equipe e pela comunidade escolar, observações dessa natureza levam a questionar se, de fato, este tipo de ação da escola não “mascara” uma concepção estratificada e seletiva de escola, apesar de seus indicadores de eficácia e de equidade.

6.4

O prestígio escolar

Estudos sobre prestígio escolar comumente tem como empiria escolas frequentadas por alunos com alto poder aquisitivo, geralmente pertencentes ao sistema privado de ensino, com exceção das poucas escolas federais ou colégios de aplicação existentes no país. As escolas públicas aparecem em segundo plano, e que são geralmente caracterizadas pela qualidade inferior e pelo atendimento de camadas sociais menos favorecidas da sociedade.

No entanto, mesmo entre as escolas públicas há aquelas que se destacam por atingir resultados positivos ou que, após a classificação realizada pela mídia e sua ampla divulgação, acabam atraindo famílias que almejam para seus filhos o melhor ensino público e gratuito.

O prestígio escolar das escolas selecionadas demonstrou ser um fator presente nas falas de todos os sujeitos. Tanto os diretores, coordenadores, professores, famílias e alunos, apontam que as escolas possuem um alto prestígio nas redes de ensino a que pertencem e em seus municípios.

Os diretores alegam que o alto prestígio das escolas está relacionado ao desempenho obtido nas avaliações do IDEB, à forma de acompanhamento da aprendizagem e dos processos educativos, aos professores que atuam nas unidades escolares, à infraestrutura ofertada, e, no caso das escolas rurais, à possibilidade de aferição de maiores salários.

Há o comprometimento dos alunos que conhecem a boa “fama” da escola, mas há e há, também a autoseleção daqueles alunos que não se adaptam às características escolares e acabam se transferindo para outras instituições de menor prestígio e qualidade.

Muitos já saíram, que não estavam, porque eles viram que estava apertado, puxado para eles, mudaram de escola, porque as notas estavam baixas. Quem permanece é que está satisfeito, que gosta do regime de trabalho daqui, dos projetos que a gente faz (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Em alguns casos, parece que estamos frente à escolas mais seletivas, ou seja, que estamos frente a um processo de seleção, no qual acabam permanecendo aqueles alunos que possuem trajetórias escolares mais regulares e de sucesso, assim como também apontou o estudo de Costa (2008) nas escolas públicas de alto e baixo prestígio na cidade do Rio de Janeiro, o qual indicou que devido à posição de maior destaque que algumas dessas escolas possuíam, dispunham de recursos seletivos que as permitiam “filtrar seu alunado”, tornando assim, o prestígio, em alguma medida, promotor de desempenho médio escolar (BRITTO, 2009).

Além disso, o rigor da disciplina nessas escolas também contribui para elevar o prestígio das escolas, fazendo com que as famílias se sintam confiantes e seguras em matricular seus filhos. Um dos diretores afirmou que “Geralmente (,,,) o que a gente mais houve dos pais é que eles optam matricular os filhos pela qualidade do ensino e pela disciplina da escola.” (Diretor da Escola Municipal Urbana- Interior)

Dois diretores também afirmaram que o prestígio de suas escolas tem por base a comparação com outras escolas do município.

Na verdade, o que eles dizem é isso que eles optam aqui pela qualidade do ensino e que alguns já tiveram filhos matriculados em outras escolas e que quando foram pra essas escolas o rendimento dos alunos caiu. Notas caíram, comportamento mudou e a aprendizagem em si eles acharam que não foi tão interessante quanto a aprendizagem deles aqui na escola (Diretor da Escola Municipal Urbana- Interior).

Por mais que existam problemas, problemas vão acontecer em todos os lugares, às vezes até pior do que aqui. E tem muitos colegas que chegam dizendo a seguinte coisa, “olha, essa escola é boa”. Aí a gente reclama algumas coisas, “nossa, mas você tem que ver o tanto de problema que tem lá, em tal lugar, tem muito menos aluno e tem muito problema” (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Os professores das escolas urbanas, especificamente, alegam que, mesmo antes de trabalharem na escola, já recebiam boas indicações do trabalho realizado pela instituição, indicando também que questões como uma clientela diferenciada, a gestão e o clima escolar eram reconhecidos como componentes do cotidiano destas escolas.

A escola é uma das escolas que os outros colegas falam é que dentre as escolas de Campo Grande é uma das melhores de se trabalhar, tanto a questão de clientela em relação aos alunos quanto de gestão, funcionários, ambiente, então propicia isso (Professora da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Português).

A Escola Municipal Urbana - Interior é uma das escolas que tem o maior IDEB. Então como o ela é muito procurada pelos pais para matricularem seus filhos, sendo uma das melhores escolas do município. Então existem muitos professores que gostariam de estar lecionando hoje aqui mas não tem uma oportunidade (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Se a gente pegar as escolas que a gente tem no município, e eu acho que é um dos critérios que faz com que essa escola tenha muito aluno, é a questão dos índices que a gente tem das provas externas, então ela está melhor conceituada do que as demais (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Eles gostam da escola municipal, eles preferem a municipal, tanto é que no início do ano as vagas são meio concorridas (Professora da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Matemática).

Já os professores das escolas rurais indicam que o prestígio de suas escolas está vinculado à qualidade do ensino, a uma clientela mais engajada nos

processos de aprendizagem, ao tamanho das escolas e também ao apoio pedagógico oferecido.

Há uma diferença enorme de você trabalhar na cidade e você trabalhar no campo. Os alunos aqui são mais sociáveis. A questão não é sociável, é que os alunos da cidade, se você souber lidar com eles, você também alcança o seu objetivo. Mas aqui a questão é que você fala e eles fazem, eles fazem porque eles só têm aquilo para fazer. Então, se você traz uma atividade, eles fazem aquela atividade, eles fazem com entusiasmo, porque eles querem conhecer, porque eles querem buscar isso para eles (Professora da Escola Municipal Rural– Interior, 9º ano – Português).

E há um diferencial por ser uma escola pequena. A visão que você tem do que você vai fazer, isso ajuda a trabalhar mais tranquilo, não tem aquela pressão. O ambiente também ajuda, um ambiente agradável você trabalha bem. E você quer estar ali (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Matemática).

Pelo apoio da equipe pedagógica, gestão, coordenação e administrativo (Professora da Escola Municipal Rural – Capital, 9º ano – Português).

As famílias também apontam que o reconhecimento e escolha da escola para os filhos estão intimamente ligados a dois fatores: distância entre a residência e a escola, e a oportunidade de oferecer aos filhos uma escola de qualidade.

Qualidade mesmo. Quando eu cheguei aqui, a gente chegou em julho de 2015, e a minha vizinha ele trabalha na Secretaria de Educação. E aí ela falou que a melhor escola daqui é hoje tava sinalizada como aqui, Escola Municipal Urbana - Interior que era municipal. Aí eu passei o mês todo atrás de vaga. E não consegui. Aí fui no conselho tutelar, fui no fórum, fui na Secretaria de Educação, procurei tudo e não tinha. Aí passaram alguns dias, é tanto que começaram as aulas eu acho que no final de julho, ele começou em agosto. Aí foi quando abriram a vaga e deram oportunidade a ele vindo pra cá (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Ah, por ter mais segurança. Que toda vida é mais protegida. Eu acho ela mais protegida, mais exigente. (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Por falar bem da escola. Eu ouvi, eu tenho uma sobrinha minha que estuda aqui também. Então, falaram muito bem da escola e eu resolvi colocar elas lá. A primeira vez porque eu sempre tentei, mas nunca consegui, aí foi a primeira vez que consegui vaga aqui (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Qualidade de ensino. Eu fui aluna aqui e sempre foi muito boa e as outras que eu estudei, nunca gostei. Quando teve a primeira oportunidade eu transferi pra cá a minha outra também (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Aqui da mais velha é pela escola é uma escola muito boa e eu estudei aqui desde criança estudei aqui até o terceiro ano, então sei que aqui é muito bom e também não é tão longe da minha casa. Por isso que eu escolhi. (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

O suporte. O suporte que na escola que todos eles estão hoje, o suporte da escola é incomparável com as demais assim que eu tenho conhecido. A escola mesmo qualquer probleminha eles ligam, se precisa conversar eles ligam, eles insistem no aluno, eles acreditam no aluno, eles dão força pro aluno, olha vai, você consegue. Não deixa o aluno de lado se o aluno precisa de alguma coisa conversar alguma coisa eles estão sempre dispostos pros alunos. Eu acho que tem muito aluno que é grato e é recíproco isso de acordo com a escola com os professores e com o ensino que vem dando. Então, o suporte é essencial. Nas escolas dos meus filhos o suporte é muito bom (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

As falas acima são de famílias da zona urbana que têm possibilidade de “escolher” a escola dos filhos. Neste sentido, chegam a mobilizar importantes estratégias para conseguirem vagas nestas escolas, como também para garantir a permanência dos filhos na escola. No caso específico da Escola Estadual Urbana - Capital, um dos alunos afirmou que precisa utilizar dois ônibus para chegar à escola, já que a mãe faz questão que ele estude em uma escola de boa qualidade.

As falas dos alunos da zona urbana corroboram com as falas das famílias sobre a escolha da escola, enfatizando a qualidade do ensino, da merenda escolar, e das estratégias de ensino aprendizagem dos professores:

Porque assim, nas outras escolas não tem tantas regras. E aqui tem, ninguém liga para os alunos nas outras escolas e aqui não, eles insistem, eles ajudam, e é essa a diferença (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 9º ano - vespertino).

Os professores são bons, a sala é bem confortável limpa (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano).

Os professores são bons. E por isso eu passo em muita disciplina boa (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Capital, 5º ano e 9º ano).

Por causa da educação, do ensino que é legal, a merenda é gostosa e o espaço muito bom (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano).

É legal, os professores também são legais. Faz bastante brincadeira e a merenda também é gostosa (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

É diferente de outras escolas. Tem um ensino bom. Seria mais avançado. Os professores explicam melhor. Porque na outra

escola que eu estudava, não tinha tudo, não aprendia da mesma maneira que aqui, era bem mais devagar (Grupo de Discussão da Escola Estadual Urbana - Capital, 9º ano - vespertino).

Já as duas famílias que possuem filhos matriculados na zona rural e não apresentam a possibilidade de escolha da instituição, garantem que a satisfação com a escolha para os filhos se dá porque os filhos gostam da escola, do cuidado da equipe escolar, como também pela “tradição” de outros familiares que já estudaram lá.

Então, como eu arrumei esse serviço pra cá, a gente faz doze anos que eu moro aqui, nessa região, e a primeira escola que minhas crianças estudaram foi aqui, só que é excelente pra mim. Não sei pra outro pai, pra mim é uma equipe muito maravilhosa. Porque meus filhos, na minha opinião, eles são bem tratado, sabe bem cuidado aqui eu acho que com essa razão aí que eles gostam muito de estudar aqui. E eu já arrumei serviço melhor, pra ganhar melhor pra sair daqui e meus guri falam “não quero mudar de escola, não quero mudar de escola” Então pra mim é ótima. (Família 1 - da Escola Municipal Rural – Interior).

É porque meus irmãos todinho estudou aqui na Escola Municipal Rural - Interior né, e para mim a opção é só aqui mesmo, que moro bem próximo daqui. E também é escola integral, fica o dia inteiro (Família 2 - da Escola Municipal Rural – Interior).

Embora apenas duas famílias tenham realizado as entrevistas nas escolas rurais, em contraste com as seis famílias da zona urbana, foi possível identificar que a escolha das escolas urbanas está intimamente ligada tanto ao prestígio que ela possui em suas redes e seus municípios, como ao reconhecimento da qualidade de ensino que oferecem. E também que, para as famílias das escolas rurais, a qualidade do ensino não é um critério de escolha ou uma característica que elas avaliam na escola.

Os alunos das escolas rurais, no entanto, elencam como elementos constituintes do prestígio e do “gosto” pela escola, o desempenho dos professores, a merenda escolar, o funcionamento integral, e a aprendizagem.

Os professores parecem nossos colegas só que com conhecimento mais avançado. Eles se empenham e se preocupam em nos ajudar (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 9º ano).

É muito boa essa escola pra nós. Aprendermos porcentagem, subtração, divisão, vezes. Aqui tem professores que nas outras não têm, de inglês. Os professores ensinam muita coisa. Os outros alunos que não podem estudar aqui não têm esse conhecimento dessa escola (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

Antes, a gente estudava numa escola que a gente não aprendia quase nada. A gente veio pra aqui, e a gente aprendeu muita coisa. A ler, estudar, escrever. As continhas. Acho que tem bons professores. Porque em outras escolas não têm. Daí tem boa merenda, 3 lanches por dia, E a diretora, direção, tudo bacana. Dá muitas festas na escola (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Interior, 5º ano).

A fala dos estudantes sobre a qualidade da escola e o prestígio que ela demonstra possuir entre os próprios alunos vincula-se, prioritariamente, à figura dos professores que atuam nas unidades escolares. Isso reforça, uma das características reportadas pela literatura sobre eficácia escolar, no sentido de que um corpo docente engajado e comprometido com seus alunos e com a aprendizagem, tende a refletir em resultados positivos. De acordo com estudo de Gomes (2005) o efeito professor tem maior impacto nas séries iniciais. Ele destaca, no entanto, que as variáveis utilizadas para medir o efeito professor acabam sendo reduzidas, ao considerar apenas o que ele descreveu como “variáveis ortodoxas” como escolaridade, experiência, salário, dentre outras, ressaltando que “as pesquisas qualitativas abrem novos horizontes ao captar outras faces do processo educativo e redimensionar a influência do professor” (GOMES, 2005, p. 289).

As concepções de prestígio escolar nas quatro escolas se revelaram de forma tal que pudemos agrupá-las segundo as percepções da comunidade das escolas rurais e das escolas urbanas. As duas escolas urbanas demonstram ter um prestígio amplamente difundido nas cidades em que estão localizadas, sendo que a escolha da instituição por famílias e alunos está intimamente ligada à qualidade de ensino, ao reconhecimento de um processo disciplinar rigoroso e ao reconhecimento, por partes dos alunos, da presença de bons professores. As famílias das escolas rurais matriculam seus filhos de acordo com suas necessidades de moradia e trabalho, afirmando o reconhecimento da escola também como de qualidade. Já os alunos revelaram valorizar o trabalho dos professores nestas instituições.

Assim, neste estudo verificou-se que o prestígio escolar embora composto por diversas características, nos permitiu compreender como estas escolas em suas mobilizações internas e externas (através das famílias) se diferenciam das outras que compõe o mesmo sistema escolar e, em especial, como utilizam do seu alto prestígio para atrair e selecionar alunos com possibilidades maiores de sucesso escolar.

6.5 A Relação Família e a Escola

Tanto a família, como a escola têm sofrido intensas transformações, sendo que a problemática da relação família-escola continua a ser foco de estudos, os quais, a partir de diferentes abordagens, geralmente parecem reconhecer a importância do papel desta relação na educação, no desenvolvimento e no sucesso escolar dos alunos.

Embora esta relação possa ser analisada a partir de diversos aspectos, a pesquisa focou em dois aspectos gerais para a composição desta categoria: a) o investimento pedagógico das famílias na escolarização dos filhos e b) a relação da família no acompanhamento das atividades do interior da escola. Apesar de muitas questões sobre esta relação já tenham sido discutidas na categoria “Gestão Escolar”, que contemplou a participação das famílias nas decisões tomadas pela escola e como a escola estimulava a participação dos pais, faz-se necessário compreender como as famílias beneficiárias percebem a si próprias nas atividades relacionadas à escolarização dos filhos e como avaliam a escola.

Das oito entrevistas realizadas com familiares dos alunos, sete delas tiveram a participação das mães, sendo apenas uma das entrevistas realizada com um pai de aluno. As famílias, de forma geral, revelaram em suas falas que a escolarização dos filhos é uma prioridade e que veem nos estudos e no prolongamento das trajetórias escolares uma oportunidade para mudar a condição socioeconômica dos estudantes.

No que diz respeito ao acompanhamento e interesse com o que acontece no interior da escola, as oito famílias indicaram que conhecem os diretores, coordenadores e professores dos seus filhos, participam das reuniões quando são chamados e duas famílias da Escola Municipal Urbana - Interior apontaram que, ao levarem seus filhos para a escola, procuram informações sobre o desempenho escolar e o comportamento deles, independentemente das reuniões que ocorrem bimestralmente.

Dentro desta pesquisa, foi possível observar que as famílias alegaram participar ativamente na cobrança das tarefas escolares e a dedicação dos filhos à escola.

O acompanhamento das tarefas escolares prioritariamente fica sob responsabilidade das mães, cabendo aos pais a participação quando elas não conseguem auxiliá-los. As famílias revelaram que também recorrem aos irmãos mais velhos quando o conteúdo não é do conhecimento dos pais. Segundo a fala

do pai da Escola Municipal Rural - Interior “Quem ajuda, na verdade, é o irmão dele mais velho que já tá no nono ano, a menor às vezes se atrapalha um pouco, aí como a gente não entende, o irmão ajuda” (Família 1 - da Escola Municipal Rural – Interior). Uma das mães ainda apontou que quando ela não consegue auxiliar os filhos com as tarefas ela indica que eles acessem “O Youtube. É verdade, eles têm dificuldades porque tem muita coisa que não lembro. Então, tem dificuldade eu falo procura aí no Google vai no Youtube que você acha, e aí, assim, eles fazem (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Ainda sobre as atividades escolares que são realizadas em casa, as famílias apontaram que existe um espaço específico para que os filhos façam as tarefas, conforme podemos ver a seguir:

A mais velha faz no quarto que tem o cantinho dela. E a mais nova faz na cozinha, ali que eu estou próxima e ensino e vou fazendo alguma atividade já da casa (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Varanda que é ventilado e eles gostam de ficar lá, tem uma mesa já na varanda que é pra isso mesmo (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

No quarto. Pra sair daquele quarto ali é uma confusão. Ele é grudado no quarto dele vinte e quatro horas (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Tem uma mesinha, acho que menor que essa aqui. Mas tem uma mesinha, tem a cadeirinha na sala para eles fazerem a tarefa (Família 3 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Este acompanhamento das tarefas, como também a disponibilidade de um espaço específico para a sua realização, são tidas pela literatura sobre escolas eficazes como características promovidas pelas famílias e favoráveis para a escolarização das crianças. Assim, verifica-se uma atenção e a valorização pelos pais das atividades vinculadas à escola, que também está presente na fala dos estudantes beneficiários, quando apontam que contam com o auxílio dos pais e irmãos na sua realização:

Minha mãe sempre. A professora passa tarefa eu levo para casa aí minha mãe me ajuda. Aí eu volto se não for a minha mãe é os meus irmãos. Aí eu volto e a professora corrige um pouco (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano).

Minha mãe e meu padrasto. Eles me ajudam no que eu não entendo direito (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 5º ano).

Todos os entrevistados afirmaram que os filhos podem ser classificados como tendo bons resultados escolares (quando perguntados sobre bons, médios ou ruins) e que não apresentaram qualquer reprovação durante o seu histórico escolar.

Considerando que a leitura no universo familiar é tida como um importante elemento que pode cooperar para a aquisição dessa habilidade pelos alunos e, também, que o domínio da leitura é um dos determinantes do sucesso escolar dos filhos, verificamos a presença de material escrito, como também o hábito da escrita e comunicação a partir de aplicativos no celular, bem como o hábito da leitura pelas mães para os filhos.

É, sempre gosto de ver, assim às vezes eu tenho revista mesmo, revista normal de adulto, ele ouve e ele adora assistir jornal também. Então, assim, o que eu gosto de fazer, eu passo sempre pra ele. Ele ler, pra ele ler a bíblia, ele ler às vezes revista, eu trabalho no mercado, às vezes trago revista do mercado pra ele ler. Então assim, cultura nunca é demais (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Quando chega da escola, primeira coisa dou o almoço pra eles, eles tomam banho, vão almoçar, assim que eles descansam um pouquinho, já falo pra eles, se tem a tarefa deles pra fazer, se não tem vai fazer uma leitura e depois vai pra televisão (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Jornal, da Internet eu mostro pra elas muito o que acontece. Eu falo pra elas, eu chamo elas, ó isso, isso, isso. Às vezes eu escuto uma história de alguma coisa e eu mostro pra elas bem a realidade da vida. Porque eu tenho duas filhas adolescentes, então eu não vou privar elas de alguma coisa, não vou ficar trancando elas de alguma coisa, mas assim eu explico o que é certo e o que é errado (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Quanto à presença de livros em casa, as famílias demonstram que a maioria são aqueles fornecidos pela escola, como os livros didáticos, além de panfletos de mercados e a bíblia. Os hábitos de leitura das famílias estão vinculados também ao acesso à internet em sites de notícias e nas redes sociais.

Quando perguntadas se identificavam alguma ação da escola para melhorar o desempenho escolar do(s) seu(s) filho(s), elas elencaram as seguintes ações:

Ah, assim, sempre que eu venho aqui eu vejo o coordenador bem presente. Eu vejo, sempre tem reuniões, a gente conversar cara a cara com o professor pra saber como é que o aluno tá na sala de aula. Então assim, eu acho que eles se forçam muito, apesar que eles não têm aquele, como é que a gente chama? Eles não têm muito aparato, a Secretaria de

educação, essas coisas todas que colégio deveria ter. Mas assim, eles se esforça muito tanto o diretor como os coordenadores, os professores eu acho que eles se dedicam muito para com os alunos (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Aula de reforço. Eles sempre têm que ir à aula de reforço. Os meus meninos sempre precisaram dessa aula de reforço, que eles tinham muita dificuldade no começo. Essa aí foi uma grande ajuda pra mim também (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Assim motivações, ela teve esse ano bastante coisas assim tecnológicas que ela gosta bastante e ela teve bastante incentivos deles gravando vídeos, fazendo bastante trabalho. Lá na outra escola ela não fazia quase nada disso. Trabalho assim em grupo, trabalho sozinha então, isso que fez a diferença dela se entusiasmar mais de gostar daqui também porque ela disse assim, mãinha lá tem muita coisa pra fazer e eu gosto de fazer bastante coisas eu não gosto de ficar parada. E lá na outra escola não, era bastante calmo assim, disse que era muito tranquilo e ela gosta de agitado, você sabe adolescente ama agitação (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Olha, tem sim, porque, por exemplo, olha que nem eu tava te falando, as professoras. Eu acho que aqui eles têm também esse negócio, eles fazem aula de informática, isso aí ajuda muito (Família 1 - da Escola Municipal Rural – Interior).

As famílias beneficiárias conseguiram identificar as aulas de reforço da Escola Municipal Urbana - Interior, as motivações e aulas diferenciadas da Escola Estadual Urbana - Capital, e o trabalho realizado pelos professores na Escola Municipal Rural - Interior. Estas informações revelam que os pais conseguem, mesmo com limitações em relação às informações do que acontece no cotidiano das escolas, perceber que as instituições e seus profissionais promovem práticas que melhoram o desempenho escolar dos seus filhos.

Quando as famílias foram questionadas sobre como elas avaliavam a escola dos seus filhos e se desejavam que eles permanecessem estudando naquela instituição, as falas mostraram que as famílias possuem referências positivas do que acontece no interior da escola, o que reforça a percepção da qualidade das instituições.

Eu classifico como a escola excelente, porque os professores ensinam muito bem. Igual eu falo para eles, às vezes falta a atenção é do aluno, não que os professores não ensinam, que escola não é isso, não é aquilo. A escola é boa, os professores são bons. Falta responsabilidade do aluno às vezes (Família 2 - da Escola Municipal Rural – Interior).

É bom, apesar de ser municipal, mas é bom, porque lá ele sempre estudou em colégio particular. Era escolinha jardim,

alfabetização, primeira, sempre estudou assim, mas aqui a nível público, eu gosto (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Pra mim é uma excelente escola, uma das melhores escolas que tem aqui dentro, é ela. Porque é mais segura, a gente conhece os professores já há muito tempo. Mando eles pra cá, me sinto segura, porque aqui tem a menina que cuida o portão ali não deixa eles saírem pra fora. Agora as outras escolas são largadas. Eles saem pra fora, não cuidam. Várias vezes acontece alguma coisa que eu tenho vizinha, que eu tenho as amigas que tem os alunos estudando nas outras escolas é só reclamação (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Que nem eu te falei, assim, na medida do que eu convivo aqui eu estou satisfeita com o que anda acontecendo. Meus filhos tão se desenvolvendo bem. Entendeu? Não tenho nenhuma reclamação deles, mas aí vai da criança também. Não tenho o que reclamar. Eu acho que eles tão se desenvolvendo bem na escola (Família 3 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Muito boa. Eles mostram que os filhos da gente são bem acolhidos, eles educam bastante. Eles falam na reunião. Quando dava pra eu participar que eles gostam de ser bastante rígidos e eu gosto disso porque a segunda casa da minha filha é a escola. Então, eu não tenho o que questionar. Só tenho que agradecer a eles pela primeira vez, pelo primeiro ano que a minha filha tá estudando. Eu to gostando muito. No caso dos professores, que eles ensinam muito, eles passam muita clareza no que eles tão passando pra eles aprenderem. Na escola que a minha filha tava anterior é boa, mas não tinha a firmeza que os professores daqui tem (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Olha, na verdade, as nossas crianças passam o dia inteiro aqui na escola. É são muito bem cuidadas, muito bem tratadas. Olha, pra falar a verdade pra você, todos nós que temos criança, filho que estuda aqui, todos os pais, acho que não tem porque reclamar. A gente tem que agradecer, porque que nem eu tava te falando, é uma equipe ótima. Uma pessoa, uma equipe bem maravilhosa mesmo (Família 1 - da Escola Municipal Rural – Interior).

Mais uma vez, na fala das famílias há uma valorização de aspectos relacionados ao zelo que as escolas têm com os estudantes, seja no que diz respeito à segurança e ao “cuidado” com os alunos, seja à qualidade dos professores e das aulas ofertadas e da equipe escolar. Embora pareça redundante, a forma como os pais percebem a escola complementa as percepções que os diretores, coordenadores e professores também possuem sobre as unidades escolares. Ou seja, há um alinhamento entre o que a equipe escolar referenda sobre a escola e como as famílias e os alunos a percebem.

Os estudantes apontaram que as escolas promovem ações para a sua aprendizagem. Os alunos da Escola Municipal Urbana - Interior, por exemplo,

indicaram que as aulas de reforço são importantes, além das Feiras de Ciências, Física e Matemática. Ainda, não demonstraram interesse em mudar de escola, mas indicam que essa perspectiva próxima lhes causa pesar, principalmente nas escolas municipais, já que a oferta é até o 9º ano do EFII.

Na Escola Municipal Rural - Interior, a relação com os amigos, o empenho dos professores em auxiliá-los nas dificuldades, as feiras de ciências e os projetos foram apontados por eles como uma forma de incentivo e de diversidade de práticas pedagógicas na escola. O desejo de permanência na escola foi sentido entre todos os estudantes, sinalizando uma inquietação em relação à possibilidade do término da cedência de quatro salas da escola para a rede estadual, o que impossibilitaria que eles terminassem a educação básica na mesma escola. Caso isso acontecesse, eles teriam que cursar o EM na área urbana, o que não é seu desejo.

Os alunos da Escola Estadual Urbana - Capital reconhecem que os simulados, as Feiras de Ciências e Literária, e as “diversas chances” que a eles são oferecidas na recuperação das notas ao longo do ano são iniciativas da escola visando a aprendizagem. Os alunos não desejam mudar de escola, e, entre os alunos que participaram do grupo de discussão, dois deles indicaram terem se matriculado no 9º ano do EFII dessa escola, principalmente para garantirem vaga no Ensino Médio, já que é uma escola muito concorrida. Também afirmaram que os colegas que não se adaptaram à rotina de estudos e às cobranças da aprendizagem feitas pela escola, acabaram solicitando a transferência por achar que a escola era “forte” demais.

Os estudantes da Escola Municipal Rural - Capital, indicaram que haviam projetos de reforço escolar e aulas diversificadas como, Raciocínio Lógico e Produção Interativa, que foram retiradas da grade curricular, sem que eles conseguissem explicar o porquê, conforme a fala de um dos alunos “Tinha várias aulas que ajudavam nós mesmo, tipo Produção Interativa, Raciocínio e Lógica ajudava bastante a gente, mas agora eles pegaram e tiraram. Raciocínio e Lógica era bom para a Matemática, que tinha muita gente que era ruim mesmo em Matemática” (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Capital, 9º ano). O que também foi apontado por eles, assim como nas outras escolas, foi a qualidade do trabalho dos professores que seria determinante para que eles se sintam satisfeitos com a escola e não tenham interesse de mudança.

Existem inúmeras dificuldades enfrentadas pelas famílias para colaborar com as atividades da escola, que vão desde baixa escolaridade dos pais, à distância das unidades escolares das residências familiares. No entanto, a

participação deste grupo de famílias demonstrou que elas fazem investimentos na educação dos filhos, seja na forma de práticas de leitura para estimulá-los nessa habilidade, seja mediante o acompanhamento do que acontece no interior da escola, participando das reuniões ou indo até a escola quando são chamados, e, ainda, pelo acompanhamento das tarefas de casa, bem como pela valorização do trabalho realizado pelas escolas.

6.6

O Programa Bolsa Família e a sua Relação com a Escola

Embora o objetivo deste trabalho seja o de compreender algumas das características institucionais e pedagógicas de escolas do estado de MS que apresentam, simultaneamente, duas condições: têm, sistematicamente, resultados positivos nas avaliações nacionais, e concentram um número significativo de alunos beneficiários do PBF, e focalize como estas escolas promovem práticas de aprendizagem no seu interior, conhecer o impacto deste programa e como ele se relaciona diretamente com a escola, na percepção da equipe escolar (diretores, coordenadores e professores) além das famílias beneficiárias (pais/responsáveis e alunos), também esteve entre os nossos objetivos secundários.

Para tanto, esta seção do trabalho será organizada da seguinte forma: no primeiro momento, serão apresentadas as relações das famílias beneficiárias com o PBF e, em seguida, como a equipe escolar concebe este programa e se essa concepção altera trabalho escolar e pedagógico de diretores, coordenadores e professores.

6.6.1

Alterações na vida das famílias e dos estudantes

Embora o PBF faça parte das ações governamentais há mais de 14 anos, ainda são evidentes as concepções preconceituosas advindas de pessoas que, embora concordem muitas vezes com a necessidade de reduzir a pobreza, discordam da adoção de programas com transferência direta de recursos. Entre as justificativas para esta discordância, estão falas como “inclui pessoas que não precisam”; “faz as pessoas se acomodarem e não quererem mais trabalhar”; “faz as pessoas quererem ter mais filhos” dentre outros.

A nossa experiência de pesquisa ao longo dos últimos quatro anos, identificou que estas afirmações estão longe (pelo menos das mais de 50 famílias entrevistadas, incluindo as desta pesquisa) de fazerem parte da realidade dessas famílias.

No grupo das oito famílias pesquisadas, estudantes das escolas classificadas como eficazes, o ingresso no PBF deu-se por condições de extrema vulnerabilidade social, muitas vezes caracterizadas pelo desemprego, impossibilidade de trabalhar devido aos cuidados médicos com parentes ou filhos, ou complemento da renda.

Quando indagados sobre a utilização do recurso financeiro do PBF, as famílias ressaltaram que prioritariamente investem na alimentação dos filhos, sendo possível, a partir do recebimento, a compra de alimentos diversificados, como: frutas, verduras, bolachas, iogurtes. Também se referem à compra de vestimentas, de remédios e ao pagamento das contas de água e luz. Apenas uma das mães indicou que utiliza este recurso para o investimento em material escolar dos filhos.

Parte das famílias entrevistadas diz ter experimentado uma mudança substancial nas suas vidas após o recebimento do benefício. Outra parte avalia que, por ser muito baixo o valor do benefício, o impacto não era tão grande assim.

Ah, em muitas coisas. Muitas coisas mesmo. Porque isso aí foi um desaperto, vou dizer, me ajudou bastante. Tanto em remédio, que eles eram muito doentes quando eram pequeninhos. Que ele tinha infecção de ouvido, daí tinha vez quando não tinha esse dinheiro, esse dinheiro caiu eu ia lá e comprava esses remédios pra eles. O leite também, que ele não pôde mamar no peito me ajudou bastante pra comprar o leite deles (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Tem horas que muda, que às vezes você não tem nada ali, aí você já vai lá pelo menos tem uns cem reais ali. Muda bastante (Família 3 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Eu consigo adiantar ou contas mais importantes como cartão, água, luz, aluguel eu consigo dar uma segurada a mais porque eu sei que tal data eu vou ter esse dinheiro que eu posso contar com isso pra fazer alguma coisa ou outra (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

No começo era bastante, assim ajudava bastante que era 44,00 reais ajudava assim pra uma mistura, uma fruta, uma verdura. Hoje assim que graças a Deus tá melhor eu compro uma coisa melhor assim que as crianças querem que as meninas querem (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Mudou muito porque eu consigo comprar roupas pra eles, que sempre foi difícil de comprar calçado, porque cinco crianças sempre pesa. Frutas e legumes que eles gostam. E eu acho que só é isso, as coisas pra eles (Família 2 - da Escola Municipal Rural – Interior).

Olha, eu acho que não, porque isso aí a gente ganha pouco, e o que a gente ganha é pras compra. Porque eles pedem uma bolacha, eles pedem um leite, e não é todo dia que você tem um dinheiro. E você tendo o Bolsa Família você tem aquela garantia que você vai ter aquele dia pra comprar pra eles (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Não mudou muito, porque o valor é muito pequeno. Comprando roupa e sapato pra minhas filhas, dividia. Cento e vinte não dar pra comprar, mas dava pelo menos um sapato pra cada e um mês que eu comprava roupa entendeu? Ou pagava uma luz quando eu tava desempregada. Eu usava mais ou menos pra isso daí (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Se, por um lado, há opiniões negativas sobre o PBF, que são costumeiramente alimentadas por reportagens da imprensa que tendem a destacar mais as fraudes e uso indevido do dinheiro do que o bom uso social do benefício, as falas das famílias apontam que a utilização destes recursos supre necessidades básicas de alimentação e roupas, assim como constatado nos estudos de Traldi e Almeida (2012), Rego e Pinzanni (2013) e Costa e Riedner (2017). Outro dado observado é que as famílias utilizam o benefício para suprir as necessidades dos filhos, sendo perceptível, em suas falas, uma preocupação em destacar que sua utilização é com os filhos e não com despesas pessoais dos pais.

Os alunos beneficiários reforçaram que os gastos são realizados com alimentação, vestimentas, contas e material escolar, conforme exemplificado em uma das falas: “A minha mãe paga conta de água, luz, pra fazer a compra pra casa. Tinha vez que ela tirava pra comprar material escolar, as coisas que nós precisávamos. Ela usa sempre no que a gente mais precisa em casa (Grupo de Discussão da Escola Municipal Rural - Capital, 9º ano). Apenas um dos alunos incluiu que o valor do recurso serve para custear a internet da residência, o que não deixa de ser um recurso também relacionado com escolarização dos filhos.

Preguntamos às famílias se conheciam as condicionalidades do PBF se havia alguma dificuldade para seu atendimento. Nesta questão, tanto as famílias como os alunos beneficiários demonstraram conhecer que são contrapartidas do benefício a frequência escolar e o calendário vacinal. Curiosamente, acrescentaram como condicionalidades a frequência às reuniões na escola e nos CRAS e um desempenho escolar com “boas notas”.

Nenhuma das famílias relatou que possui algum tipo de dificuldade no cumprimento das condicionalidades, uma vez que as crianças são frequentes e utilizam o transporte escolar para chegar nas escolas.

Sobre a condicionalidade da saúde, informaram que a pesagem é feita pelos agentes comunitários de saúde que se deslocam até as residências mensalmente.

Perguntamos ainda se as famílias teriam percebido alguma melhora no desempenho dos filhos após o recebimento do benefício. No entanto, a maior parte das famílias recebia o benefício há muitos anos e não tinha como fazer essa comparação, já que os filhos iniciaram os estudos como beneficiários do PBF. Apesar disso, algumas falas reforçaram o sentido do compromisso com a frequência dos filhos à escola após o recebimento do benefício.

Na verdade assim, diretamente eu não vejo muito não, a ligação do uso do que recebe com o colégio. Eu acho que assim, eu acho que deve ter algum tipo de ligação, mas não diretamente pra gente ter conhecimento e sim para eles não terem muitas faltas. Aí eles aprendem mais (Família 1 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Não. Apesar que eu dava uma ameaçadinha nas crianças, falava assim: se não for na escola eu vou perder meu Bolsa Família (Família 3 - Escola Municipal Urbana – Interior).

Para outros pais, o desempenho dos alunos independe do recebimento do benefício, já que o acompanhamento que eles fazem da escolaridade dos filhos não está baseado na condição ou não de beneficiário.

Não, modéstia à parte eles sempre foram bons alunos. Sempre gostaram de estudar sempre fizeram tudo (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Eu acho que é a mesma coisa, porque igual eu falei pra você o valor não é tão grande e é então uma coisa assim pra ajudar só. Não é uma coisa assim que faço várias coisas com aquele dinheiro. Uma coisa assim que ajuda só, mas não tem aquela diferença enorme (Família 1 - Escola Estadual Urbana – Capital).

E eu sempre fui uma mãe de cobrar porque os estudos essas coisas, então que eu fui sempre cobrada então eu cobro muito (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Os alunos bolsistas também não perceberam mudanças no desempenho a partir do recebimento do benefício. No entanto, afirmam que passaram a ser mais cobrados em relação à frequência escolar pelos pais: “A gente para de faltar. Antes eu podia faltar mais. Agora meus pais não deixam mais, porque

lembram sempre que eu recebo a bolsa e se não corta” (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 9º ano - vespertino).

Investigamos a interação dos pais com a escola tendo como referência a situação dos filhos como bolsistas e não bolsistas. Nesta questão, os pais afirmaram também que o acompanhamento familiar dos estudos dos filhos não guarda qualquer relação com PBF.

Não, sempre interagi com a escola. Em relação a eles e a escola eu sempre fui atrás, sempre me dispus muito, então, não (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Não, sempre eu me envolvi desde que entraram na escola, desde o prézinho. Eu sempre estou presente nas reuniões quando não estou meu esposo que está (Família 3 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Não. Toda vida eu sempre quis ficar por dentro do que estava acontecendo com eles aqui dentro (Família 2 - Escola Municipal Urbana – Interior).

No entanto, nesta questão em particular, alguns alunos indicaram que se sentem mais acompanhados na sua escolaridade pelos seus pais após o recebimento do benefício. Alguns deles afirmaram que passaram a ser mais cobrados em relação às tarefas escolares e ao cuidado com os cadernos e que as famílias procuraram com maior frequência a escola para resolver problemas emergentes.

Uma das questões colocadas durante as entrevistas com as famílias e com os alunos indagava se haveria algum tipo de tratamento diferenciado pela escola para os alunos que recebem o benefício. Esta questão tinha o objetivo de triangular as falas de famílias e alunos com as respostas da equipe escolar, e também de verificar se existiria algum episódio de preconceito com os alunos bolsistas. Os alunos e as famílias afirmaram não terem percebido qualquer tipo de tratamento diferenciado por parte da escola, e que todos eram tratados igualmente, sendo que um dos alunos ressaltou “Não, pelo contrário, a gente recebe dinheiro e isso não é motivo de vergonha” (Grupo de Discussão da Escola Municipal Urbana - Interior, 9º ano - vespertino).

No entanto, uma das famílias da Escola Municipal Rural - Interior e uma da Escola Estadual Urbana - Capital relataram situações de preconceito que não estavam relacionadas diretamente com a escola.

Às vezes as pessoas falam assim: - mas porque vocês pegam Bolsa Família? Mas não entende o lado da gente. Eu acho para mim 5 filhos pesado, porque às vezes a gente chega a fazer

compra longe. Mas as pessoas falam assim: - Ah mas vocês pegam Bolsa Família, vocês não precisam. Eu falo: - se eu não precisasse, o pessoal já tinha tirado de mim. Porque se eles vão lá na minha casa é pra ver o que eu tenho e que eu não tenho. Eu tenho cinco filhos. Eu tenho a minha cama, a cama de casal, dos meus filhos, eles entram eles olham tudinho. Nessa situação, como que não precisa? Ah, mas se eu fosse vocês eu não pegava, é só para quem está na miséria mesmo. Eu não estou realmente na miséria, mas eu acho que eu preciso (Família 2 – Escola Municipal Rural – Interior).

De quando eu comecei a receber? Sim. Porque eu acho que as pessoas que recebem o Bolsa Família não podem trabalhar, as pessoas que recebem o Bolsa Família não podem comprar uma bicicleta, as pessoas que recebem o Bolsa Família não podem comprar um carro, tem que viver só do Bolsa Família. E as pessoas veem que você tá tendo uma situação boa, não é boa o que eu falo, mas sim entes aspas você manter a sua família. Eles vão te denuncia aí a pessoa não quer saber de onde veio e quando que você conseguiu, você não pode comprar uma televisão. Isso foi dito dentro da minha casa com a mulher do Bolsa Família ela entrou foi fazer a entrevista dela e falou assim pra mim que eu estava cortada do Bolsa Família. Mas aí eu perguntei pra ela porque que na época eu tava precisando sim, cento e vinte é pouco, mas ajudava bastante. Aí ela não porque você tem isso e tem aquilo, mas gente a gente não pode ter? A gente par ter o Bolsa Família a gente tem que tá na miséria? Foi isso que eles passaram pra gente entendeu? (Família 2 - Escola Estadual Urbana – Capital).

Neste sentido, as famílias demonstram que as formas de preconceito se expressam num sentimento de julgamento e controle social, até mesmo por parte daqueles responsáveis pela política de assistência nos municípios.

O PBF, ao condicionar o recebimento do benefício à educação, promove o acesso das famílias a esta política pública, fazendo com que sua permanência na escola e o prolongamento da escolarização produza, a longo prazo, maiores possibilidades de superação da pobreza. Embora saibamos dos limites à escolarização que a pobreza impõe às famílias, o programa também se mostra capaz de promover o acesso das famílias a escolas de qualidade, que podem aumentar suas possibilidades de mobilidade e transformação social.

6.6.2

O benefício na perspectiva da equipe escolar (diretores, coordenadores e professores)

Libâneo (2012) discute a produção, pelo Brasil, de escolas pobres, para alunos pobres, que seriam levadas a se caracterizar como instituições de acolhimento social e não de conhecimento como é o caso da escola ofertada aos alunos oriundos de famílias mais ricas.

No caso desta pesquisa, as escolas investigadas parecem romper com esta lógica, ao oferecer, à população mais empobrecida, a possibilidade de seus filhos estudarem em escolas que conseguem fazer com que seus alunos aprendam, mesmo em contextos sociais desfavoráveis.

Resta agora procurar compreender como a equipe escolar concebe o PBF e como avalia os efeitos da participação neste programa pelos alunos e suas famílias.

Os diretores que atuam nas escolas rurais veem o PBF como uma política necessária às famílias, embora a avaliem como uma política apenas paliativa em razão do valor irrisório que as famílias recebem. Já os diretores das escolas urbanas se mostraram mais resistentes à proposta do Programa, alegando que não percebem que os recursos do benefício sejam investidos na melhoria da educação dos filhos.

Mas assim, eu não vejo grandes diferenças na questão do ensino aprendizagem dessas crianças em relação as outras devido a auxílio que ele recebe do governo. Porque, na verdade, os pais acabam recebendo esse dinheiro e eu observo que eles não investem o pouco que recebem na questão pra melhoria da educação das crianças (Diretor da Escola Municipal Urbana- Interior).

Eu acho que o problema não está na existência da Bolsa, está na forma como as pessoas recebem isso, na comodidade que as pessoas têm em aceitá-la. Eu já li muitas vezes algumas coisas dizendo, assim, que algumas pessoas, em alguns países do mundo têm vergonha de receber bolsa, porque é uma situação que você precisa de apoio do governo, que é quase uma esmola pra você que não tem um trabalho, pra você que não tem condição de ter um trabalho, então a pessoa se sente mal. Eu acho que as pessoas deveriam se sentir mal recebendo o Bolsa-Família, e a gente vê, às vezes, a pessoa se vangloriando de ser bolsista. A família, principalmente, não falo nem o aluno, o aluno às vezes até tem vergonha mesmo. O aluno tem vergonha de ser bolsista. Eu acho que todo aluno quando ele percebe que a gente descobriu que ele é bolsista, ele fica com vergonha, enquanto que a família gosta da ideia da bolsa (Diretor da Escola Estadual Urbana - Capital).

A crítica dos diretores sobre o não investimento dos recursos do PBF em insumos escolares pelas famílias não guarda relação com os objetivos e com a regulamentação do Programa. Também a equiparação do valor da bolsa com a ideia de “esmola”, indica uma desconsideração dos processos sociais mais amplos que alimentam a pobreza e as desigualdades no Brasil.

Os coordenadores e os professores também se dividem entre aqueles que defendem esta política e aqueles que a veem com ressalvas. Um dos problemas apontados, e que coloca em dúvida a avaliação positiva do Programa, é que eles consideram que há alunos que não “precisariam” do benefício e que outros que deveriam recebe-lo, por algum motivo, não tem acesso à bolsa. Também reforçam as falas dos diretores, afirmando que não veem os recursos do Programa serem investidos pelas famílias na educação dos estudantes.

Eu acho que o programa tem um lado falho, porque tem pessoas que recebem o Bolsa Família, não daqui da escola, que não precisavam. E tem pessoas que precisavam e não recebem. Eu acho que o programa vem de acordo e ajuda bastante, porque tem uma mãe que perdeu o Bolsa Família por falta de mais do filho e pra ela favorecia muito (Coordenadora da Escola Municipal Urbana – Interior do EFI).

Eu acho que o valor é muito pouco. A gente conhece famílias em situações de risco que precisam desse auxílio. E eu conheço pessoas que também não precisam e acabam tendo o auxílio. Mas é muito importante para essas famílias, esse auxílio (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII).

Olha, essa questão do benefício é algo complicado da gente estar julgando, porque cada um tem a sua necessidade. Mas eu acho que como todo programa, ele tem as suas falhas. E o bom seria se todas as pessoas que realmente estivessem recebendo fizessem bom uso desse dinheiro, porque às vezes a gente pega, a gente vê aqui na escola por ser uma escola municipal, a gente tem crianças de baixa renda e que às vezes vêm sem o material básico, apesar de elas terem ganhado esse material no começo do ano, ser bolsista, mas o pai não se preocupa em dar o mínimo para ela que é no caso um caderno, um lápis, uma roupinha (Professora 3 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Como uma forma de ajuda as famílias mais carentes e de manter seu filho na escola. Os pais ficam atentos e não deixam os filhos faltarem, pois não querem perder o benefício (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 5º ano).

Eu não tenho nada contra esse programa, eu acho muito bom, até porque conhecendo toda a realidade da escola, eu sei que muitas vezes esse programa ajuda muito dos nossos alunos carentes, na compra às vezes de um material, calçado, algum alimento (Professora 2 - Escola Municipal Urbana – Interior, 5º ano).

Nestas falas impera a concepção do PBF como uma “ajuda” e não como um direito das famílias mais pobres para a sua sobrevivência ou como garantia dos mínimos sociais para a população.

Durante as entrevistas, indagamos também a percepção de coordenadores e professores sobre possíveis alterações na vida das famílias a partir do recebimento do benefício. Essa questão revelou o desconhecimento de diretores e coordenadores sobre quem são os alunos bolsistas que frequentam suas escolas. Somente dois coordenadores e um diretor disseram conhecer quem eram os alunos bolsistas. Assim, a maioria das respostas foram vagas, e não afirmaram a identificação de alterações positivas ou negativas na vida das famílias dos alunos. Este dado pode ser considerado de duas formas: i. o não reconhecimento dos alunos como fator que pode inibir qualquer discriminação negativa ou qualquer distinção positiva entre alunos bolsistas e não bolsistas; ii. a invisibilidade da presença na escola de uma população pobre e extremamente pobre, o que poderia limitar a implementação de ações que visem promover uma escola mais justa e consciente da sua função em contextos empobrecidos.

Aqueles que indicaram perceber alterações na vida das famílias a partir do benefício, afirmaram que:

Mas eu acho que, de uma forma geral, a família melhora sim, porque você tem uma condição melhor, você pode investir algumas coisas mais, eu vejo pais falando do que fazem com o dinheiro do Bolsa, de que compra roupa pro filho, eu já ouvi esse relato. De que compra roupa, de que compra melhores alimentos. Então, faz diferença (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Acredito que sim, porque com certeza esse dinheiro não vai tanto para o recurso escolar para comprar material, mas acredito que pelo fato de estar utilizando esse dinheiro na parte de alimentação nessa parte assim, até às vezes de uma roupa uma vez ou outra ainda eu acredito que sim, que seja um incentivo para o aluno (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

A vida escolar depende de tudo, né? Então, na realidade, eu acho que eles priorizam comer, e isso impacta na vida escolar. Você não vê ninguém “ah, eu vou pegar um Bolsa-Família para comprar roupa”. Não, é pra comprar comida mesmo. As famílias mais carentes é isso mesmo (Coordenadora da Escola Municipal Rural – Capital do EFI e EFII)

Desta forma, percebe-se que as indicações de professores e coordenadores de alterações nas vidas das famílias dizem respeito à utilização dos recursos em alimentação, o que indiretamente afetaria a vida escolar dos estudantes.

Também procuramos saber se as equipes escolares conheciam as condicionalidades do PBF. Observamos que os profissionais das escolas têm conhecimento das condicionalidades educacionais, relacionadas à frequência escolar, à manutenção em dia do calendário vacinal dos estudantes e também à participação das famílias em reuniões regulares que acontecem no CRAS das cidades. Também foram apontadas outras condicionalidades, como mandar o filho para escola todos os dias com o material necessário (Professor da Escola Municipal Rural – Capital, 5º ano) e ter sempre notas boas para não perder o benefício (Professor da Escola Estadual Urbana – Capital, 9º ano – Matemática).

Nas entrevistas indagamos a percepção desses profissionais sobre alguma possível dificuldade, por parte das famílias, em cumprir as condicionalidades do PBF. Assim como as famílias e os alunos bolsistas, estes profissionais não consideraram que as famílias possam ter esse tipo de dificuldades, exceto em relação à fragilidade do transporte escolar na zona rural em períodos de chuva.

As famílias não têm dificuldades em cumprir a obrigação do aluno participar da aula, porque nós temos o transporte coletivo, que ele pega de fazenda em fazenda, não sei como que funciona, mas assim, tem aluno que pega o transporte na frente da casa, no portão da casa, no portão da fazenda. Então assim, a dificuldade deles virem para a escola é só mesmo quando chove, porque daí o transporte não vai em determinadas áreas. Ao contrário, a família só não manda o aluno quando não quer mesmo (Professora da Escola Municipal Rural – Interior, 9º ano – Português).

Em nossa realidade sim, devido ao transporte escolar que as vezes em dias chuvosos não consegue passar nas regiões de difícil acesso (Diretora da Escola Municipal Rural – Capital).

Procurando identificar se a escola possuía alguma forma de acompanhamento escolar dos alunos bolsistas, para além da verificação da frequência. Também como afirmado pelas famílias e pelos alunos, os profissionais entrevistados informaram que as escolas não possuem ações nesta direção.

Duas diretoras, no entanto, questionaram a eficácia do PBF que baseia suas condicionalidades educacionais apenas na exigência da frequência escolar, sem relacioná-la com a exigência de um desempenho positivo em relação as notas. Essas diretoras enfatizaram, ainda, que os alunos bolsistas precisariam ter mais compromisso com os estudos, conforme exemplificado nas falas abaixo.

Compromisso com os estudos e melhores notas. Todos deveriam ter, mas eles também. Mais compromisso. Porque eu penso que eles têm que ter consciência da importância que é um Bolsa-Família, porque esse dinheiro sai de algum lugar. Esse dinheiro sai de muita gente que paga imposto, das empresas que vendem produto, que são tributárias nesse país, sai do funcionário público diretamente tributado com as suas folhas também, com a sua folha de trabalho lá. Então, eles têm que conhecer a origem desse dinheiro, saber administrar isso, saber valorizar, pra serem valorizados também, pra conhecerem como importância na sociedade. Tem alguém se preocupando com eles, e eles precisam, no mínimo, fazer o melhor por eles mesmos. Esse fazer o melhor por eles mesmos, é estudar, é se dedicar, ter compromisso. Então, eu penso isso (Diretora da Escola Estadual Urbana - Capital).

Uma fiscalização séria para que somente os que necessitassem recebessem e para que esse valor fosse digno para verdadeiramente auxiliar as famílias carentes. O acompanhamento não somente da frequência, mas também do rendimento escolar (Diretora da Escola Municipal Rural – Capital).

A incompreensão dos objetivos do Programa, como também a responsabilização da pobreza com base numa suposta falta de “força de vontade” do próprio cidadão pobre, decorre da incompreensão de que a criança que recebe o benefício do PBF tem direito à proteção social, simplesmente por ela ser cidadã.

Sabemos, a partir de resultados recorrentemente reportados pelas pesquisas, do impacto que a origem social da criança tem sobre seu desempenho escolar. Nessa perspectiva, se o recebimento da bolsa dependesse do desempenho escolar da criança ou do jovem, se estaria culpabilizando o aluno pela sua própria condição socioeconômica.

Em relação ao sucesso escolar dos alunos bolsistas, diretores, coordenadores e professores acreditam que o mesmo depende do empenho e do engajamento pessoal do aluno nas atividades escolares e seus depoimentos reforçam que não fazem distinção entre alunos bolsistas e não bolsistas.

Eu acredito que eles devem acreditar mais neles, e todos os alunos eu acho que devem acreditar neles, porque com estudo e você acreditando em você, tudo é capaz (Professor da Escola Municipal Urbana – Interior, 9º ano – Português).

Ah, sim. Eu acho que na minha opinião, o que falta ainda é a questão de um curso técnico pra que eles possam fazer acompanhamento na escola e em outro período um curso. Porque assim, o nível superior, ele, um estudo em si ele já necessita de tempo. É um investimento, eu costumo dizer assim que é um investimento a longo prazo, porque o retorno demora um pouco pra vir. Então o quê que acontece? Eu entendo que o aluno que precisa dessa questão do Bolsa Família, se ele

tivesse um curso técnico pra que ele já pudesse se inserir no mercado de trabalho, pra que ele pudesse ter um salário já melhor do que só com o Ensino Fundamental, um e dois, ou então só com o ensino médio, ajudaria ele a custear, inclusive, esse estudo lá superior. Então isso eu acho que seria necessário que fosse feito, pra que ele pudesse ter mais um apoio. Se existe não é oferecido por essa escola, eu acredito pela escola do estado, tem alguns cursos, mas não necessariamente seja direcionado para o aluno do Bolsa Família (Coordenador da Escola Municipal Urbana – Interior do EFII).

O sucesso dos alunos beneficiários do PBF, representado, neste caso, pela sua longevidade escolar, poderá ser alcançado, segundo as equipes escolares, desde que os estudantes se “empenhem” e tenham “força de vontade”. Além disso, como pode ser visualizado numa das falas acima, a oferta de cursos técnicos, que insiram os alunos no mercado de trabalho após o EM, é vista como uma possibilidade mais ajustada à condição social desses alunos.

7 Considerações finais

Esta pesquisa de doutorado objetivou compreender algumas das características institucionais e pedagógicas das escolas do estado de MS que apresentam, simultaneamente, duas condições: têm, sistematicamente, resultados positivos nas avaliações nacionais, e concentram um número significativo de alunos beneficiários do PBF.

O foco em crianças e adolescentes beneficiários do PBF deu-se em razão deste ser um indicador de Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos, como também pelo fato de ser um Programa que envolve a escola em suas condicionalidades. Assim, além de investigar escolas com bons indicadores de aprendizagem e de equidade em contextos empobrecidos, buscou-se compreender como o PBF e suas famílias e alunos beneficiários são percebidos pela equipe escolar e como pais e alunos percebem a escola e trabalho pedagógico nela desenvolvido.

O PBF exige que os alunos filhos de famílias beneficiárias atinjam um percentual de frequência escolar entre 75 e 85% (dependendo da faixa etária). Se, por um lado, a frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma educação de qualidade, por outro lado, uma condicionalidade que envolve as famílias e alunos implica à instituição escolar, sua gestão e seu trabalho pedagógico o contato direto com uma população de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Em razão disso, as escolas pesquisadas foram selecionadas não apenas por concentrarem a presença de alunos do PBF e por, ao mesmo tempo, apresentarem indicadores de eficácia e equidade, mas, também, uma grande diversidade, que envolve escolas rurais e urbanas, municipais e estadual, localizadas em cidades consideradas de grande e de pequeno porte. Essa diversidade responde pelo interesse em conhecer, para além de características comuns às quatro escolas, um repertório mais amplo de fatores e práticas promotoras de eficácia e de equidade escolar em contextos que apresentam desafios institucionais, de funcionamento e espaciais específicos.

Em que pese estas especificidades, as escolas pesquisadas se assemelham em algumas dimensões bastante relevantes. São dirigidas por gestores que enfatizam os processos pedagógicos e por coordenadores que assumem e repercutem essa mesma ênfase entre professores e alunos.

São escolas que evidenciam um clima escolar positivo, que é promovido pelos diretores, e se manifesta na satisfação de professores e das famílias com o trabalho de diretores, coordenadores, professores, bem como no reconhecimento das famílias e dos alunos do trabalho realizado pela equipe escolar.

O prestígio destas escolas não é pequeno. No interior dos seus municípios, elas são reconhecidas como aquelas que possuem os maiores índices do IDEB, o que lhes garante um status elevado em suas redes. Além disso, a atenção à disciplina, a qualidade do ensino e dos profissionais que atuam nestas escolas foram apontados como características que agregam prestígio a essas instituições.

Nestas escolas, as famílias declaram se sentirem “ouvidas” pelas equipes escolares, demonstram ter interesse no que acontece na escola, e, também, um alinhamento entre as formas de participação ensejadas pela equipe escolar e pelas famílias. No entanto, este alinhamento não aconteceu entre os ideais de participação da escola e dos alunos. Estes não se sentem considerados nas decisões tomadas pelas escolas, a não ser em casos raros e pontuais.

A pesquisa nas escolas também revelou especificidades. Foi possível perceber, por exemplo, que as escolas que possuíam diretoras com mais tempo no cargo, seja na própria escola ou em experiências anteriores, apresentavam uma maior clareza de suas atribuições sociais e pedagógicas. Embora o alcance das metas definidas pelo o IDEB pareça contribuir para o alinhamento entre objetivos e ações das equipes escolares, outras e variadas finalidades orientam o trabalho escolar, indicando que, em cada contexto, há demandas e respostas diferentes da e para a realidade em que atuam.

Por exemplo, a atuação dos diretores na promoção de práticas de aprendizagem foi sentida de forma diferenciada nas escolas. Enquanto os professores afirmaram que, nas escolas Municipal Rural – Interior e na Estadual Urbana – Capital, os diretores atuam de forma mais direta no acompanhamento das ações pedagógicas dos professores, nas outras duas – Municipal Urbana Interior e Municipal Rural da Capital – os coordenadores são os responsáveis diretos por esta atribuição.

O apoio das famílias ao trabalho realizado pelas escolas também é percebido de forma diferenciada. Enquanto as famílias das escolas urbanas podem estar fisicamente mais presentes nas escolas, aquelas que vivem em áreas rurais e têm seus filhos matriculados nessas regiões, acabam limitando a sua presença às reuniões bimestrais, quando ocorre a entrega dos boletins. Com

isso, os coordenadores das escolas rurais afirmaram não ter o apoio dos pais, ou que não conseguem perceber o apoio dos pais ao trabalho que realizam. No entanto, de forma generalizada, tanto a equipe escolar, como as famílias sentem que são apoiados e que apoiam o trabalho da escola.

A disciplina das escolas, categoria relacionada ao clima escolar, se apresentou na Escola Estadual Urbana – Capital como um fator de seleção/expulsão velada dos alunos. Segundo a percepção de professores e da diretora, alunos que não observam as regras ou manifestavam incompatibilidade com as propostas regimentais e pedagógicas da escola, acabavam transferindo-se a outras unidades, “por conta própria” ou “por sugestão da escola”. Nessa perspectiva, os alunos que permaneceram nesta unidade escolar demonstravam um ajustamento entre seu comportamento e dedicação aos estudos e as expectativas da equipe escolar.

Essas práticas seletivas interpelaram os indicadores de equidade que nos levaram à inclusão dessa escola na pesquisa. As entrevistas evidenciaram uma forma de seleção baseada em julgamentos de ordem moral e não necessariamente pedagógicos, que orientam determinados alunos a mudar de escola, num processo excludente que privilegia os alunos mais alinhados com a concepção escolar moral do que seja um bom aluno.

Processos seletivos também foram identificados nas percepções de membros da equipe escolar da Escola Municipal Urbana – Interior, que mantém, no tempo e nas sucessivas gestões escolares, estratégias de composição de turmas com base indicadores de aprovação e repetência que distribuem os alunos em dois turnos (manhã e tarde). Em que pese o atual diretor afirmar durante a entrevista que esta prática é combatida na escola pela sua gestão, foi percebido durante as observações ser essa uma prática arraigada na equipe escolar, que estabelece diferentes tratamentos para os alunos. Os alunos mais pobres, com mais reprovações e considerados indisciplinados são alocados na turma do turno da tarde, enquanto os alunos com melhor condição socioeconômica, sem reprovações e considerados bem comportados são alocados na turma do turno da manhã.

A organização de duas turmas de acordo com diferenças aferidas pelos professores e pela coordenação a partir de critérios socioeconômicos, cognitivos e comportamentais, também se evidencia na prática pedagógica de uma professora que atua na mesma série nos dois turnos escolares e faz diferenciações explícitas entre a turma da manhã e da tarde.

Foi possível observar uma relação amável e atenciosa com os alunos do turno da manhã, que contrasta com relação ríspida e ausente de incentivos e de expectativas que a mesma professora mantém com os alunos do turno da tarde.

Nessas duas escolas, os critérios morais, sociais e escolares adotados nas diferentes formas de seleção dos alunos revelam, pelo menos em parte, concepções e estratégias que a literatura reporta como responsáveis pela efetiva manutenção das desigualdades escolares.

Já as expectativas escolares indicadas tanto pela equipe escolar, como pelas famílias e alunos, nas diferentes escolas pesquisadas, apontam para trajetórias escolares diferenciadas com terminalidade no ensino técnico de nível médio ou superior, a depender da origem social dos alunos. Apesar disso, as práticas internas dessas escolas conseguem mobilizar na equipe escolar, nas famílias e nos alunos aspirações positivas quanto à escolaridade a ser alcançada.

Em uma das escolas, as expectativas escolares dos professores estão associadas não só às capacidades cognitivas dos alunos, mas, também, às suas características socioeconômicas.

Do ponto de vista das famílias, a relação com a escola envolve investimentos na escolarização dos filhos e a participação das reuniões das escolas quando convocadas. No caso de duas das instituições pesquisadas, as famílias procuram os profissionais da escola mesmo fora do calendário escolar de reuniões, para se informar sobre o andamento das atividades escolares e sobre o desempenho do filho.

As famílias beneficiárias do PBF veem este acompanhamento, da escola e dos alunos, como parte de uma rotina familiar que precede à sua condição de bolsistas. As famílias indicaram que o desempenho e o acompanhamento escolar dos filhos pouco se alteraram quando passaram a receber os benefícios do PBF. No entanto, os alunos bolsistas afirmaram que se sentem mais acompanhados pelos pais/responsáveis, e que seus pais passaram a acompanhá-los de forma mais efetiva em relação aos problemas que eventualmente surgem nas escolas que frequentam.

Trata-se de percepções familiares que contribuem para questionar os estigmas presentes entre os profissionais da escola em relação às famílias pobres.

Essas famílias indicaram que os valores recebidos do PBF são destinados prioritariamente à alimentação familiar. As condicionalidades do PBF são amplamente conhecidas pelas famílias e pelos alunos, embora, em alguns

casos, eles considerem o bom desempenho escolar como uma condicionalidade do Programa.

No que diz respeito ao posicionamento das equipes escolares em relação ao PBF, identificamos, durante as entrevistas, que os diretores e professores das escolas rurais defendem esta política social, enquanto os profissionais das escolas urbanas apresentam maiores críticas e resistências. Contudo, mesmo entre aqueles que defendem o programa, o benefício é compreendido como “ajuda” e não como um direito social.

Constatamos nas escolas o desconhecimento das equipes escolares em relação à identidade dos alunos bolsistas, o que nos leva a acreditar que essa invisibilidade responda pela ausência de práticas discriminatórias dos professores em relação aos alunos bolsistas, por serem bolsistas.

Esta constatação nos levou a refletir sobre a não identificação dos alunos bolsistas como um fator de proteção contra práticas discriminatórias no interior da escola e, contraditoriamente, também como um fator de limitação da atuação da escola no sentido da promoção de ações em consonância com as necessidades específicas do público atendido.

Algumas falas indicaram, ainda, considerar que a condicionalidade do desempenho escolar deveria ser incluída no PBF, como forma de garantir uma contrapartida maior desses alunos nos estudos. São falas que, além de potencializarem a responsabilização dos alunos pela sua própria condição socioeconômica, sinalizam a falta de conhecimento sobre os processos mais profundos que geram e reproduzem as desigualdades sociais, e que atingem, com mais força, as populações empobrecidas.

Entre virtuosidades, preconceitos e invisibilidades, estas escolas congregavam, não sem ambiguidades, características que as levam a promover uma aprendizagem significativa entre a maioria dos alunos, propiciando, entre os beneficiários do PBF, o acesso a uma escola de qualidade, que se traduz para eles não só em maiores taxas de frequência e em níveis mais altos de desempenho, mas também em menores taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar.

As escolas selecionadas para esta pesquisa apresentaram algumas características semelhantes, que podem explicar as práticas eficazes com equidade que promovem. São escolas que também se diferenciam em uma série de aspectos, colaborando, assim, para a constatação de que há múltiplas maneiras de promover maior ou menor eficácia e equidade escolar.

8

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 outubro 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da assistência Social (LOAS)**, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, e legislação correlata. – Brasília: Câmara dos Deputados.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dezembro 1996.

_____. Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004a. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2004a.

_____. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004b. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. 2004b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MEC/ MDS nº 3.789, de 17 de novembro de 2004. Dispõe sobre as atribuições e normas para a oferta e o monitoramento das ações de educação relativas às condicionalidades das famílias beneficiárias do programa Bolsa Família.

_____. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial MS/ MDS nº 2.509, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre as atribuições e normas para a oferta e o monitoramento das ações de saúde relativas às condicionalidades das famílias beneficiárias do programa Bolsa Família. 2004c.

_____. Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006. Altera o caput do art. 18 do Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, dispondo sobre atualizações de valores referenciais para caracterização das situações de pobreza e extrema pobreza no âmbito do Programa Bolsa Família,

previstos no art. 2º, §§ 2º e 3º, da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 abr.2006.

_____. Ministério da Educação. Manual do Sistema Presença. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Decreto nº 9.396, de 30 de Maio de 2018. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, para reajustar valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os de benefícios do Programa Bolsa Família.

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009.

ALVES, L.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V.M.; ERNICA, M. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educ. Pesqui.** [online]. 2015, vol.41, n.1 [cited 2019-02-04], pp.137-152.

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação-FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 202 p.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, v. 45, p. 25-28, jun. 2007.

ALVES, M. T. G; FRANCO, C.. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Ed.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

BARROSO, C. L. de M.; MELLO, G. N.; FARIA, A. L. G. de. Influência de características do aluno na avaliação do seu desempenho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 61-80, set. 1978.

BAUER, A. **Misuses of student results in assessment systems: educational evaluation as managerial tool**, 2009.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.** [online]. 1999, n.108, pp.101-132.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture.** Paris: Minuit, 1985. (Publicado originalmente em francês, 1964).

BRANDÃO, Z. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 41-48, jan. 2000.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 1984, 108, pp. 91-137.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BRITO, M.S.T. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro** / Márcia de Sousa Terra Brito. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 129f.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CAMARGO, P. C. de. **Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras.** Ribeirão Preto, 2011. 58 f. il.; 30 cm. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Economia Aplicada.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da Associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental.** 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CARNELOSSI, B.; BERNARDES, M. A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 285-313, abr. 2014. ISSN 2175-795X

CASTRO, C. M. et al. **Determinantes de la educación en América Latina**: acceso, desempeño y equidad. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CASTRO, Cláudio de Moura; FLETCHER, Philip. (1996) "A escola que os brasileiros frequentaram em 1985". Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

CASTRO, E. S.; ALVES, C. B.; SOARES NETO, J. J. Um estudo dos resultados da Prova Brasil de 2011, com escolas que atendem beneficiários do Programa Bolsa Família. **Anais - VIII Reunião da Abave**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p.185-202, ago. 2016. Única

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1015-1035. ISSN 1678-4626.

CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R P. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013

CIRENO, F.; VIANA, I.; ALVES, C. Ensino básico e trajetória escolar de estudantes do Programa Bolsa Família. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, n. 18, 2014.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

_____, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, p. 95-120, 1988.

COSTA, A. C. P. ; RIEDNER, D. D. T. Motivos de baixa frequência dos beneficiários do Programa Bolsa Família no Mato Grosso do Sul. In: Adir Valdemar Garcia; Danielle Torri; Roseli Zen Cerny; Silvia Maria de Oliveira. (Org.). **Reflexões sobre a pobreza**: concepções, enfrentamentos e contradições. 1ed.Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 223-252

COSTA, M. da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39 [cited 2019-01-26], pp.455-469.

CRESPO, M.; SOARES, J. F.; SOUZA, A. M. The Brazilian Evaluation System of Basic Education: Context, Process and Impact. **Studies in Educational Evaluation**, v. 20, p. 105-125, 2000.

CURRALERO, C. B. et al. As condicionalidades do Programa Bolsa Família. In: CASTRO J. A.; MODESTO, L. (Org.). **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília: IPEA, 2010. p. 151- 176.

FEREIRA, Patrícia Itala. **Clima organizacional e qualidade no trabalho**. Rio de Janeiro: LTC ,2013.

FERNANDES, Maria Jucineide da Costa. **Eficácia Escolar: Estudo de Caso na Educação Profissional do Ceará**. 2015. 81 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Profissional em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERRÃO, M. E. B.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. (Org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Curitiba: ArtMed, 2001.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: Forquin, J.C. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GOLDSTEIN, H. **Multilevel Statistical Models**. Londres: Edward Arnold. 1995.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 48, p. 281-306, Set. 2005.

GONÇALVES, G. Q. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais dos jovens brasileiros**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

IBÁÑEZ, J. Más allá de la sociología. **El grupo de discusión: teoría y crítica** (5ª ed.) Madrid: Sieglo Veintiuno Editores, 2003.

KASMIRSKI, P.; GUSMAO, J. & RIBEIRO, V. O PAIC e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 848–872, set/dez. 2017

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável, São Paulo: Ática. 1997.

LAREAU, A. **Home advantage: social class and parental intervention in elementary education**. London: The Falmer Press, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

_____, J. C. Organização e gestão da Escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.

LIMA, Jorge Ávila de; FIALHO, Adolfo. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. 27-53, fev. 2016. ISSN 1647-8614.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 1v., Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES MACHADO, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave 2002. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, p. 103-123, 2003.

MACHADO, M. de F. E. **Identidade com a profissão docente na trama da eficácia escolar**. 2012. 278f. Tese (Programa Strictu Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MORTIMORE, P. Issues in school effectiveness. In: School effectiveness. Londres: Cassell, 1996.

MARTINIELLO, M. Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina”, en: **Development Discussion Papers**, núm. 709, junio, Harvard Institute for International Development. Harvard University, 1999)

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro** / Simone Gomes de Melo. – Marília, 2017. 260 f. ; 30 cm.

MESQUITA, S. S. de A. **Fatores intraescolares e desempenho escolar : o que faz a diferença** / Silvana Soares de Araujo Mesquita ; orientador: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2009.

MORAES, D. A. P. D. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 95 p.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série Estudos**, UCDB, Campo Grande, n. 19, p. 209-232, 2005.

MOSTELLER, F.; D. P. Moynihan et al. **On equality of educational opportunity.** New York: Random House, 1972.

MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa ibero – americana sobre a eficácia escolar. In SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, 9 (46), pp. 49-59, 1990.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, L. F. B. D.; SOARES, S. S. D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência: resultados a partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e Censo Escolar.** Rio de Janeiro, 2013. (Texto para Discussão, n. 1814.)

OLIVEIRA, R. R. As condicionalidades de educação do programa bolsa família: percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte. XII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, EDUCERE, 12. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Curitiba: PUC, PR, p. 13775-13792, 2015.

PACHECO, M. da S. E. **Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro – A Percepção dos Alunos sobre o Ambiente Escolar/ Marcella da Silva Estevez Pacheco.** – 2008. f.: 112 il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PAES DE CARVALHO, C.; WALDHELM, A. P. S.; ALVES, F. C. M.; KOSLINSKI, M. C. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 3., 2012, Zaragoza, Espanha, 2012. Cadernos ANPAE.

PENA, Anderson Córdova. **Um conceito para liderança escolar**: Estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2013. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005** - Rio de Janeiro. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

PORTES, A.P. Estratégias escolares do universitário das camadas populares - a insubordinação aos determinantes, (s.d.). 38 p. Texto datilografado, elaborado a partir da tese de mestrado: Portes, E.A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

POZNER, Pilar. **El directivo como gestor de los aprendizajes escolares**. Buenos Aires: Aique, 1995. 117 p.

RAUDENBUSH, S. W. Comparing Personal Trajectories and Drawing Causal Inferences from Longitudinal Data. **Annual Review of Psychology**, v.52, p.501-525. 2001.

REGO, W. D. L.; PINZANI, A. Liberdade, dinheiro e autonomia: o caso da Bolsa Família. Dossiê 10 anos do Programa Bolsa Família. Revista Política e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, v. 1, ano 30, n. 38, abril 2013, p. 21-42.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. **The international handbook of school effectiveness research**. London/ New York: Falmer Press, 2000.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-92.

SAMMONS, P. Key Characteristics of Effective Schools. In: School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Lisse, Swets and Zeitlinger. p.183-231, 1999.

SANTOS JUNIOR, W. C. dos. **Programas de transferência de renda e as políticas educacionais: o sistema presença e a gestão da pobreza na escola**. Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado Acadêmico em Educação. 2012.

SANTOS, C. S. dos. **Fatores de Eficácia Escolar Associados ao Desempenho nas Avaliações Externas: O Caso de uma Escola Estadual de Divinópolis/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2014.

SANTOS, MCS, CECCATO, M. das G. B., DELATORRE, LR, B., PF. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: Revisão sistemática.. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2017/Out). [Citado em 20/03/2018].

SÁTYRO, N.; SOARES, S.. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SCHWARTZMAN, S. Bolsa Família: Mitos e Realidades. **Interesse Nacional**, Ano 2, n.7, p. 20-28, dez. 2009. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/bolsa09.pdf>. Acesso em: 7 de set. 2018.

SLAVIN, R. E. Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. (PREAL; n. 4).

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, Juliana. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, C. (Ed.) Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G.; MARI, F.A.O.T. Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (game); Faculdade de Educação/UFMG, 2002. 114p. (Relatório de pesquisa).

SOARES, J. F. ET AL. **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática**: a evidência do SAEB-2003. Belo Horizonte: Laboratório de Medidas Educacionais, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. 74 p. Relatório Técnico.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos”. In: Sousa, Alberto Mello (org.). Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SOARES, S.; RAZO, Renata; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana Maria (Org.). A educação no Brasil rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-68.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOARES, J. F. et al. Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: evidência do SAEB – 2001. Minas Gerais, UFMG, 2001. SOUZA, A. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007

SOARES, J.F. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, 2009.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc. Campinas**, v. 34, n. 124, p. 903-923, setembro de 2013.

MACHADO SOARES, T. TEIXEIRA, L.H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 34, p. 155-186, 2006.

OLIVEIRA, A.C.P. de; CARVALHO, C.P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018.

TEIXEIRA, A.N., & BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, (5), 94-113, 2001.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F.. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187, Ago. 2012.

TOMAZINI, C. LEITE, C. Programa Fome Zero e o paradigma de Segurança Alimentar: ascensão e queda de uma coalizão? **Revista de Sociologia e Política**, Vol. 24, número 58, junho de 2016.

TRALDI, D. R. C.; ALMEIDA, L. M. M. C. Políticas públicas de transferência de renda e a questão da segurança alimentar dos beneficiários: efetividades e entraves do Programa Bolsa Família. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 11, n. 21, jun., 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2qb8MA8>>. Acesso em: 20 jul. 2015

UNESCO – OREALC. Primer Estudio Internacional Comparativo (Tech. Rep.) Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación., 1998.

UNICEF. *¿ Quien dijo que no se puede? Escuelas efectivas em setores de pobreza*, Santiago de Chile, Chile, 2004.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.2, pp.241-260.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação** - Revista Luso-Brasileira, ano 2, n. 3, p. 57-83, mar. 2011.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, 3(4), 144-159, 2006.