



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

MÔNICA MARTINS SAMIA

**TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM:
CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE
SUCESSO ESCOLAR**

Salvador - 2009

MÔNICA MARTINS SAMIA

**TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM:
CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile

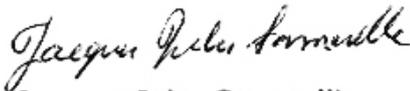
Salvador - 2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

"TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO ESCOLAR"

MONICA MARTINS SAMIA

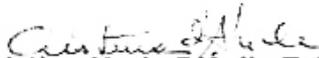
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de dezembro de 2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dr. Jacques Jules Sonnevile
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Teologia.
Katholieke Universiteit Leuven, K.U.L., Bélgica.



Prof. Dr. Ana Maria Falcão Aragão
Universidade de Campinas - UNICAMP
Doutorado em Educação.
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.



Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

AGRADECIMENTOS

*Faço de mim
metamorfose.
Da família, ninho.
Dos amigos, alegria.
Do tempo, experiência.
De cada momento,
o mais importante.
Da vida,
celebração!*

Agradeço a **Deus, Força Maior** que me acompanha, protege e inspira.

Agradeço a **todos** que me constituíram como esse sujeito provisório, certo das incompletudes e das possibilidades e por isso, muito mais feliz.

Agradeço a **cada membro da minha família**, pelo aconchego do ninho. Sem isso, não haveria fôlego para o voo:

- Ao meu pai, por ter dado linha à sua pipa – que sou eu – e, assim, permitir que eu voasse.

- À minha mãe, pelo exemplo profissional permanente. Devo minha profissão e muito da minha realização a ela.

- Ao meu irmão, por saber que posso contar com ele em qualquer circunstância.

- Ao Edson, meu marido, por ser como é; e, sendo assim, ser feliz por me ver feliz.

- Às minhas filhas Giovanna e Gabriella, por terem doado tanto tempo que era nosso para que eu pudesse realizar esta obra. E o fizeram com a maturidade e alteridade próprias de gente *grande*.

Agradeço aos meus **amigos e amigas**, que me apoiam nos desafios e celebram as alegrias de cada conquista:

- A cada companheira e cada companheiro da Avante, pois foi e é lá que há dez anos aprendo a ser melhor e a ir em frente.

- A todos(as) amigos(as) que me são tão caros e me ajudam a ser quem eu sou!

- Aos meus colegas do Mestrado porque nossa cumplicidade e a torcida pelo bem do outro foram um exemplo de solidariedade.

Agradeço aos meus **professores**:

- Tive muitos bons professores. Para ser mais justa, muitas boas professoras que povoam minha memória desde sempre e, neste trabalho, contribuíram, sobretudo com seus exemplos.

- A Thereza Marcílio, minha querida professora, dentro e fora da Avante. Sua crença nas pessoas as torna melhores. É assim comigo também!

- Sou grata ao meu orientador, Jacques Jules Sonnevile, por ter me deixado ser eu mesma, ao tempo em que me tornei melhor através dele.

- A Ana Aragão e Cristina D'Avila, por me darem régua e compasso!

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, por suas muitas contribuições para a tessitura desta obra.

Agradeço às **instituições e pessoas** que me permitiram realizar esta pesquisa:

- Ao programa PPGEduc da UNEB.

- Ao UNICEF Nacional, em especial a Maria de Saete Silva, por ter viabilizado a minha experiência na pesquisa Redes de Aprendizagem.

- À Undime e ao MEC, instituições parceiras na pesquisa, que junto com o UNICEF, disponibilizaram este rico banco de dados da pesquisa Redes de Aprendizagem.

- A Nísia Werneck, minha companheira na coordenação da pesquisa Redes de Aprendizagem; pelo belo e produtivo encontro.

- A cada uma das pesquisadoras: Cléa, Cynthia, Elizabeth Braz, Elizabeth Gomes, Fabiane, Gianne, Jodete, Karla, Kátia, Maíra, Maria Carmem, Marta, Patrícia, Penha, Rita Margarete e Sandra, pelo seu belo, sensível e ampliado olhar sobre as realidades pesquisadas.

- Às pessoas que foram protagonistas em cada um desses territórios de aprendizagem: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Mais que agradecimentos: parabéns!

Aos **professores e professoras que partilharam e partilham conhecimento comigo**:

- A todos(as) vocês que fazem e fizeram parte da minha história durante esses tantos anos de formação. Se há um lugar onde aprendi e aprendo muito, é quando estou com vocês!

Parafrazeando Clarice¹, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Por terem me ofertado tudo isso, OBRIGADA!

¹ LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.

Se estamos aqui reunidos estou contente. Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha.

Pablo Neruda

RESUMO

Por que não falar de sucesso escolar? Minha experiência como coordenadora da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, que buscou identificar os fatores que contribuíram para a obtenção de bons resultados no IDEB em 37 municípios brasileiros me deu a oportunidade de conhecer realidades em que a escola pública tem gerado bons resultados em termos de aprendizagem. Esta experiência, aliada ao estranhamento de muitos diante destas realidades e a escassez de trabalhos acadêmicos que compreendam os motivos do sucesso escolar, mobilizaram-me para retornar aos dados com um novo objetivo e realizar uma pesquisa documental com vistas a compreender que fundamentos dão sustentabilidade às práticas das redes municipais, e como estes se articulam e colaboram para os bons resultados. A análise dos dados indicou três eixos de pesquisa e seus fundamentos, a saber: foco na aprendizagem, perfil do professor e cultura colaborativa. O estabelecimento do diálogo entre teoria e prática possibilitou compreender mais profundamente como estas realidades estão estruturadas. Ao compreendê-las e disseminá-las, pretendo contribuir para a oferta de uma educação mais equitativa e inclusora, bem como fomentar pesquisas em novos territórios de aprendizagem, visto que temos muito a aprender com experiências desta natureza.

Palavras-chave: Sucesso escolar – Foco na Aprendizagem – Perfil do Professor – Cultura colaborativa

ABSTRACT

Why not talk about educational attainment? My experience as a coordinator of the Learning Networks (*Redes de Aprendizagem*) research, which sought to identify factors that contributed to successful results in IDEB in 37 municipalities in Brazil, gave me the opportunity to know about the conditions and circumstances in which public schools have been generating good results in terms of learning. This experience, coupled with the strangeness and questioning of many on these realities and the scarcity of scholarly works to understand the reasons for success in school, influenced my decision to return to the data with a new goal and make a documentary research in order to understand what grounds give sustainability to the practice of municipal networks, and how they fit together and work together for good results. Data analysis indicated three areas of research and its grounds, namely: focus on learning, teacher profiles and collaborative culture. The establishment of dialogue between theory and practice allowed us to understand more deeply how these realities are structured. By understanding and disseminating them, I intend to contribute to the provision of a more equitable and inclusive education, as well as to encourage research in new areas of learning, as we have much to learn from such experiences.

Keywords: Educational attainment – Focus on Learning – Teacher's profile – Collaborative culture

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Um território particular: trajetórias de uma pesquisadora em ação	10
2. Sucesso escolar, o conceito básico da pesquisa	20
Capítulo I - Delineando o território: muitos lugares para aprender	30
1.1 - O cenário atual da educação brasileira	30
1.2 - O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação	34
1.3 - A pesquisa cenário – Redes de Aprendizagem	41
1.3.1 - Contexto e sentido da pesquisa cenário	41
1.3.2 - Definição da amostra da pesquisa cenário: o processo de seleção dos municípios	42
1.4 - A metodologia utilizada na pesquisa cenário	47
1.4.1 - Os Instrumentos	48
1.4.2 - O processo da pesquisa cenário – o campo	48
1.5 - A análise de dados da pesquisa cenário – os relatórios	49
1.6 - A Publicação	53
Capítulo II – O caminho metodológico	55
2.1 - Os princípios metodológicos	55
2.2 - A metodologia: pesquisa documental	60
2.3 - Os sujeitos da pesquisa	62
2.4 - Os municípios pesquisados	63
2.5 - Tratamento, análise dos dados e breve panorama dos resultados: de passo em passo, o território delineado	63
Capítulo III – Teoria e análise – fundamentos teóricos e práticos do sucesso escolar	70
3.1 – Foco na aprendizagem	71
3.1.1 – Acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos	82
3.1.2 – Atendimento individualizado	90
3.2 – Perfil dos professores	96
Apontamentos 1 – Sobre quem é o professor	100
Apontamentos 2 – A dimensão relacional na profissão docente	107
Apontamentos 3 – A formação na constituição da profissionalidade	112
Apontamentos 4: Contextos de atuação docente: valor social e condições de trabalho	118

3.2.1 - Dimensão afetivo-relacional	122
3.2.2 - Formação dos Professores	128
3.2.3 - Valorização social e condições de trabalho	133
3.3 – Cultura Colaborativa	136
3.3.1 - Trabalho coletivo	145
3.3.2. Compartilhamento de experiências	149
3.4 – Uma visão transversalizada	154
Palavras finais	160
Referências	164
Anexos	173
Anexo 1 - Diretrizes do compromisso Todos pela Educação	174
Anexo 2 - O Índice de Efeito Redes Municipais - IERM	176
Anexo 3 - Estrutura do relatório final da pesquisa Redes de Aprendizagem	177
Anexo 4 - Quadro dos municípios participantes da pesquisa Redes de Aprendizagem	178

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Samia, Mônica Martins

Territórios de aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar / Mônica Martins Samia. - Salvador, 2009.
184 f.

Orientador: Jacques Jules Sonnevile.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2009.

Contém referências.

1. Rendimento escolar. 2. Aprendizagem. 3. Professores. 4. Educação. I. Sonnevile, Jacques Jules. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 371.27

INTRODUÇÃO

1. Um território particular: trajetórias de uma pesquisadora em ação

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade²)

São raras, no sentido de especiais e únicas, as palavras capazes de contar a nossa história, descrever o que testemunhamos e narrar o que aprendemos.

Mas hei de encontrá-las!

Iniciar esta obra foi tão complexo como terminá-la! Em tempos de começo o desafio é encontrar as palavras. Encontradas, o desafio é organizá-las de forma a seduzir o leitor. Seduzido, o desafio é inquietá-lo.

Essa é uma obra que fala de gentes. Tantas bravas gentes brasileiras que fazem educação neste país. Mas não é qualquer tipo de educação. Fazem um tipo de educação que outras tantas gentes temem em conceituar e enunciar, pois dizem que palavras dessa natureza estão carregadas de significados “ocultos”, “duplos”, ou “ingênuos”. Ainda que com certa razão, temem pronunciar expressões como “sucesso escolar” e “educação de qualidade”, mas nem sempre tremem ao pronunciar palavras como “fracasso” ou “dificuldade”. Para todas essas e outras gentes, é que me atrevo a escrever um pouco da minha história, enredada na história de tantos outros. Certamente farei uma leitura parcial dessa problemática, embora procure sempre considerar sua complexidade, mas essa é a condição de todos nós, como

² ANDRADE, Carlos Drummond. **A Palavra mágica**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

lembra Boff (1999), cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto [...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Assim, por vezes estarei imersa, outras tantas vezes, mais distante, mas sempre estarei presente.

Dito isso, antes de qualquer outra coisa, devo ao leitor uma apresentação. Afinal não há distanciamento possível, não há isenção no olhar. O que há por trás destas palavras é uma pessoa de carne e osso, sonhos, esperanças, coragem e desassossego.

Como diz – e o diz maravilhosamente bem – Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas, "uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias... – Tanta gente, e dá susto de saber – E nenhum se sossega."

Portanto, primeiro vou delimitar o terreno, para depois alargá-lo. Para isso, careço narrar a minha história!

Eu nasci em uma cidadezinha³ em que o horizonte eram as *montanhas*. Filha de mãe professora, tias professoras, primas professoras, me tornei professora desde sempre, nas brincadeiras de “escolinha”, as preferidas nas rodas das meninas pequenas.

Nesta cidadezinha, aos 16 anos me formei professora! Na escola pública da zona rural me esperavam diariamente os meninos de 4, 5 e 6 anos. Já naquela época, me instigava pensar no desafio da minha tarefa. Desde então, já sabia que o sentido de ser professora não era simplesmente ensinar, mas apoiar meus alunos para que eles aprendessem.

Foram tempos de ingenuidade profissional, de sonhos, das muitas coisas feitas por mim e levadas como presentes para os meninos. *Aprender para mim significava receber o conhecimento da forma mais bem embalada possível.*

Na cidade das montanhas eu aprendi a ter os pés no chão, a cabeça nas alturas, e a valorizar o simples.

Um dia, já na segunda década da minha vida, fui embora da cidadezinha para morar na grande cidade⁴. Lá, o horizonte eram os *edifícios*.

Nessa cidade tudo era grande. A escola era grande, os desafios eram grandes e o desejo de abarcar tudo isso era maior ainda. Meus alunos tinham 8 anos e eu dava aulas numa escola particular de muitas oportunidades. Fui me apropriando desse novo contexto com uma fome de aprender, que vinha da percepção de que aquilo que eu sabia já não era mais suficiente. Deparei-me com obstáculos! Foi a primeira vez que, verdadeiramente, compreendi

³ Olímpio Noronha é uma cidade de 2.500 hab. aproximadamente, situada no sul de Minas Gerais, na região do Circuito das Águas.

⁴ São Paulo/SP

que *dificuldade é sinônimo de aprendizagem*. Nesses tempos, comecei a apurar a minha escuta para as idéias genuínas dos meus alunos e encontrar uma beleza antes pouco percebida.

Foram tempos de consciência profissional e de redefinição da minha identidade. Tornei-me uma professora construtivista! Aprender para mim assumiu outro significado. *Aprender é lançar-se sobre o novo com curiosidade, interagir e ressignificar. Aprender requer tempo, disposição, e, quase sempre, muito esforço*. Assim, minha tarefa deixou de ser a de desembalar o conhecimento e passou a ser de embalá-lo, para que o mistério fosse desvendado pelo aprendiz.

Na cidade dos edifícios aprendi a pensar com liberdade, a duvidar do óbvio e a buscar o conhecimento que importa.

Há 15 anos vivo em uma cidade⁵ em que o horizonte é o *oceano*.

Cheguei nesta cidade professora de meninos de 7 anos. E a escola combinava com os ares da cidade – arrojada e diversa. *A primeira lição que tive sobre “aprender” foi que é preciso certa liberdade, mais tarde melhor compreendida como autonomia, para que a aprendizagem ocorra de fato*. Em seguida, me tornei coordenadora e minha tarefa passou a ser apoiar outros profissionais que, como eu, se deparavam com o desafio de o ensino gerar aprendizagem.

Meu propósito de retornar de alguma forma para a educação pública tornava-se cada vez mais nítido. Assim, em 1999, decidi romper com o aparente conforto do trabalho seguro para lançar-me à incerteza dos projetos sociais. Nesses tempos, era movida pelo desejo de compreender as razões de cenários tão desalentadores na educação pública brasileira e, de alguma forma, colaborar para a superação de desafios. Como consequência desse movimento, surgiram as primeiras oportunidades para ministrar cursos, seminários e organizar grupos de estudo, e iniciei minha trajetória como formadora.

Por que se aprendia tão pouco na escola? Essa era uma pergunta que estava sempre presente nas minhas reflexões. Ingressei na Avante⁶, instituição em que atuo há 10 anos e iniciei uma série de trabalhos ligados à formação continuada de professores em Salvador, em municípios no interior da Bahia logo alargando meu universo por outros cantos do Brasil. Destaco, nessa trajetória, a coordenação do Núcleo de Projetos da Avante e os programas de formação de educadores em escolas públicas, particulares, comunitárias e em projetos sociais, em especial nos municípios de Irecê/BA e Coroatá/MA e na rede Sesi, em Salvador/BA.

⁵ Salvador/BA

⁶ Avante – Educação e Mobilização Social / ONG, instituição que atua há 14 anos na área de formação de educadores.

Além destes, foram de especial importância para meu crescimento profissional a coordenação do projeto Trilha das Artes⁷; a consultoria nos programas Família Brasileira Fortalecida⁸, ProInfantil⁹ e Pradime¹⁰ do MEC; a experiência como formadora no projeto Tecendo a Manhã, que envolve a formação de professores de Educação Infantil; a produção de materiais relacionados à gestão e Educação Infantil, bem como as muitas oportunidades de ministrar cursos e palestras. Igualmente relevantes foram as experiências de intercâmbio que realizei pela Avante em universidades, como no Institute of Education of London University (1999); Ontario Institute for Studies in Education of University of Toronto (2000); Universidad San Andrés em Buenos Aires (2004) e na Universidade do Minho, em Portugal (2006 e 2009).

Entre 2002 e 2006, realizei estudos sistemáticos sobre o marco Ensinar para Compreensão, desenvolvido pela equipe do projeto Zero da Harvard Graduation School of Education, e participei do curso Cerrando la brecha – I Encuentro de tutores latinoamericanos em línea que ocorreu em Miami – EUA, quando me vinculei à Red L@titud – Iniciativa para la comprensión y el desarrollo en América Latina. Como membro desta rede e como parte da Avante, passei a participar de cursos e seminários e, posteriormente, ministrei vários cursos sobre essa temática.

Em relação à minha formação acadêmica, em 2002 concluí o curso de especialização “*A Formação do professor alfabetizador: Leitura e Linguagem*”, uma iniciativa da Avante em parceria com a UNEB. Minha monografia “Formar para (trans)formar”, foi orientada pela prof. Dra. Ângela Kleiman da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e oportunizou uma imersão nos estudos sobre os desafios do processo de profissionalização do professor. Mais uma vez, deparei-me com a questão da aprendizagem, no âmbito da profissão docente. Minha pergunta era: *como o professor aprende?* Com essa experiência, consolidei minha atuação como formadora de professores em exercício!

Esses são tempos de maturidade profissional! Nesse ofício, venho caminhando com uma autonomia intelectual construída ao longo desses anos, acompanhada de um sentimento de humildade crescente diante do desconhecido. Toda minha caminhada como professora reflete-se no esforço de compreender como as pessoas aprendem e, a partir daí, organizar estratégias de ensino significativas e construir relações de confiança, respeito e inquietação, fundamentais para a aprendizagem.

⁷ Projeto de formação de educadores em Artes Visuais, ocorrido em 4 creches comunitárias de Salvador.

⁸ Programa do Unicef, adotado pelo MEC, de natureza multissetorial, que oferece materiais para formação de atores sociais que atuam com crianças de até 6 anos.

⁹ O PROINFANTIL é um Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

¹⁰ PRADIME – Programa de Apoio ao Dirigente Municipal de Educação.

No início de 2007 ingressei no mestrado, como aluna especial, e em 2008 continuei minha itinerância como aluna regular. Minha vivência no mestrado é mais um exemplo de como a experiência impulsiona a pesquisa. No final de 2007, muito influenciada pelas discussões da disciplina Formação do Educador e pelas minhas experiências como formadora, especialmente junto às tutoras do ProInfantil e a outros projetos de formação continuada, apresentei o projeto de pesquisa “*Saberes docentes sobre o aprender: um estudo sobre as implicações entre as crenças e as práticas de professores em formação*”. Minha inquietação naquela época, e ainda hoje, instigava-me a compreender por que havia, muitas vezes, uma distância significativa entre o discurso e a prática dos professores e como se davam seus percursos de aprendizagem.

Entretanto, em setembro daquele mesmo ano, fui convidada para coordenar uma pesquisa do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, em parceria com o MEC – Ministério da Educação e Cultura – e com a UNDIME¹¹ – União dos Dirigentes Municipais de Educação, que visava analisar os fatores atribuídos ao bom desempenho no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 40 municípios brasileiros. Até então, mesmo muito envolvida com os resultados desta pesquisa, denominada *Redes de Aprendizagem*, prosseguia os estudos sobre meu objeto de pesquisa acadêmica, aperfeiçoando-o durante o ano de 2008. Nesse percurso, a pedido do Unicef e a convite de várias redes públicas, passei a divulgar os resultados da pesquisa em diferentes locais e o que encontrava era um misto de entusiasmo e desconfiança.

Em outubro de 2008, novamente fui convidada pelo Unicef para coordenar outra pesquisa, agora com o intuito de identificar fatores atribuídos ao avanço dos municípios no IDEB de 2005 para 2007. Este trabalho significou para mim a retomada de um contexto extremamente rico e complexo, já vivenciado na pesquisa anterior. Encontrava-me completamente absorvida pelas questões mais amplas do debate da educação pública brasileira. Por outro lado, as leituras que fazia no mestrado sobre os paradigmas da pesquisa na contemporaneidade não deixavam dúvidas quanto à impossibilidade de pensar a pesquisa desconectada do contexto social em que o pesquisador está inserido.

¹¹ A UNDIME é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação. Sua função articuladora é primordial. Por meio da Undime, as secretarias municipais de educação podem estabelecer redes solidárias de troca de informações e experiências. Por isso uma função importante da entidade é fomentar e apoiar interesses da educação municipal, integrando seus representantes no processo decisório do setor educacional, rompendo com o isolamento das instituições e levando para cada município o debate regional e nacional.

Assim, mesmo vivenciando um percurso promissor e envolvente em relação ao projeto de pesquisa sobre *saberes docentes*, especialmente quanto aos seus aportes teóricos, algo me inquietava. Por que tomar um caminho paralelo entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa no campo profissional, se as questões deste último apresentavam uma relevância tanto pessoal quanto para o âmbito acadêmico/científico e se, mais do que isso, minha experiência profissional apontava para um campo ainda a ser melhor investigado?

A pesquisa *Redes de Aprendizagem* teve como finalidade principal apresentar experiências nas quais outras redes pudessem se inspirar e encontrar caminhos para a garantia do direito de aprender. Assim, seu cunho foi muito mais descritivo, pois tanto na coleta dos dados quanto na própria disseminação da pesquisa, o foco eram as práticas, os fazeres dessas redes que promoviam bons resultados de aprendizagem. Na sua publicação foram elencados dez pontos básicos, identificados como os fatores mais relevantes para os bons resultados das redes, apontados pelos entrevistados. Além desses, apareceram também outros sete fatores, também mencionados pelos sujeitos da pesquisa, mas com menor ênfase, bem como os desafios enfrentados. A caracterização e descrição das práticas oriundas desses fatores constituíram o foco da publicação, tendo em vista os objetivos já mencionados.

Entretanto, o duplo papel que exercia nesse percurso – de coordenadora da pesquisa e aluna do mestrado – me permitia enxergar uma grande oportunidade, ou mesmo possibilidade, de voltar aos dados para encontrar indícios dos elementos que davam sustentabilidade a essas práticas.

Convicta de que o encontro dessas duas experiências seria mais promissor do que o caminho paralelo, trilhado até então, e, após consulta ao meu orientador, apresentei um novo projeto à Linha de Pesquisa do mestrado no qual estou vinculada, tendo como base minha experiência na pesquisa *Redes de Aprendizagem*, denominada aqui como pesquisa cenário, a qual me trazia novas inquietações:

- Que elementos dão sustentabilidade às práticas identificadas nesses municípios?
- O que está por trás das experiências bem-sucedidas das redes municipais pesquisadas?
- O que elas têm em comum?

Além desse espaço de investigação que me pareceu tão relevante, outro fator, decorrente dos resultados da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, passou a me intrigar e me mobilizou ainda mais: após a publicação da pesquisa, fui convidada a participar do processo de divulgação em vários eventos, como no 3º Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes

Municipais de Educação¹²; em um seminário de gestores da rede municipal de Recife; e no interior da Bahia. Nesses espaços havia sempre um clima de desconfiança em relação aos resultados encontrados. Mesmo recorrentemente pontuando os desafios vividos por estas redes no seu cotidiano, não parecia “natural” falar de sucesso, de bons resultados. Certo estranhamento pairava no ar e esta atitude também muito me inquietou. Os motivos são facilmente identificados; de fato o cenário educacional brasileiro ainda é precário e muito desafiador. Mas o que me mobilizava era a descrença que permeava esses ambientes. Nesses e em outros lugares por onde passei, a cultura do fracasso e a conseqüente naturalização deste fenômeno educacional por vezes minavam as possibilidades de enfrentamento e superação da atual condição, ou seja, impediam as pessoas de visualizar outras realidades que, embora diferentes, eram reais. Foi assim que essa questão passou a ser a principal pauta das minhas inquietações.

Eu me perguntava:

- Por que no processo de divulgação da pesquisa houve tanto estranhamento dos resultados positivos encontrados?

Tais inquietações foram suficientes para que eu elaborasse um novo projeto de pesquisa, tendo como referência os dados da pesquisa cenário. Ao apresentar este novo projeto, foi grande a receptividade tanto de meus professores, quanto dos colegas e das professoras convidadas para minha banca. Foi então que pude iniciar este novo e fascinante mergulho.

Saí do campo empírico e adentrei no campo acadêmico para conhecer produções similares a esta que poderiam oferecer subsídios para um aprofundamento sobre experiências exitosas. Entretanto, nas primeiras incursões que fiz sobre meu objeto: o sucesso escolar – melhor delimitado no primeiro capítulo dessa obra -, me deparei com mais uma situação que, definitivamente, me encorajou ainda mais a empreender esse esforço: a escassez, no Brasil, de pesquisas e material bibliográfico sobre este ou outro objeto similar.

Minhas primeiras incursões nas bibliotecas virtuais de grandes universidades brasileiras e nas mais qualificadas revistas, que trazem artigos acadêmicos na área de educação, resultaram em um sucessivo vazio. Foram tão incipientes meus achados que comecei a indagar: será que “sucesso escolar” é um objeto proibido? Por que não há pesquisas e publicações suficientes que me permitam dialogar profundamente com esse objeto?

¹² A pesquisa *Redes de Aprendizagem* foi lançada neste evento, que ocorreu entre os dias 24 e 27 de março de 2008 em Brasília, com o tema: Experiências Municipais: transformando a educação básica.

Em visita a duas grandes universidades paulistas, a USP e a Unicamp, novamente deparei-me com essa sensação de solidão. Na primeira delas, nenhuma dissertação foi encontrada sobre esse assunto e as referências bibliográficas em geral tratavam de publicações antigas, ainda que relevantes. Na Unicamp, foram encontradas três indicações, sendo um livro, que na verdade falava de insucesso, e duas teses, uma sobre qualidade total e outra sobre uma experiência de formatura.

Na minha própria universidade, a UNEB, assim como na Universidade Federal da Bahia, dois outros grandes hiatos. Na primeira, nenhuma tese ou dissertação foi encontrada, e na segunda, apenas uma, de 2005. Em contrapartida, quando a categoria deixava de ser “sucesso escolar” e passava a ser “fracasso escolar” o número de indicações crescia consideravelmente, chegando, em alguns casos, a passar de cem. O mesmo aconteceu nas pesquisas em revistas e na CAPES.

Assim, outro questionamento passou a fazer parte das minhas motivações:

- Por que tanto investimento acadêmico para se compreender o fracasso e um certo descaso com as experiências bem-sucedidas?

Este último, não pretendo responder diretamente no decorrer desta investigação. É uma pergunta mobilizadora, instigante, que pode ser analisada à luz da história da educação e das pesquisas brasileiras. Faço menção a este questionamento no primeiro capítulo, sem no entanto tratá-lo com a devida profundidade. Prefiro deixá-lo como um eco a nos incomodar, a reverberar em nós como algo que não faz muito sentido; afinal, qual é mesmo nosso destino como humanos? Aprender ou fracassar?

Enfim, desses três questionamentos que compõem minhas atuais inquietações como sujeito que pesquisa, o último passou a ser minha contribuição como ponto de tensão no ambiente acadêmico. Por que dar tanta ênfase e empreender tantos esforços para compreender apenas o que falta, o não feito? Por que tão pouca produção acadêmica sobre o êxito? Por que temer palavras dessa natureza? Por que considerar discursos como este ingênuos?

Do segundo questionamento, relacionado à naturalização do fracasso e ao estranhamento do sucesso, delimito meu objeto de pesquisa. Vou transgredir, vou falar de sucesso! Pois sei, sem ser ingênuo, que isto já acontece na escola pública brasileira, apesar de todos os pesares... E de tanto caminho ainda a percorrer.

Quanto às minhas primeiras e iniciais inquietações, que emergiram das possibilidades contidas no banco de dados da pesquisa cenário, após lapidá-las, torná-las mais refinadas, passei a configurá-las como o objetivo principal desta pesquisa: Quais os fundamentos

teóricos e práticos de âmbito pedagógico¹³ que dão sustentabilidade às práticas das redes municipais da pesquisa *Redes de Aprendizagem*? Como eles se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos?

Cabe de imediato esclarecer que a opção por fazer um recorte sobre os elementos de natureza pedagógica justifica-se por algumas razões: em primeiro lugar porque é preciso fazer algum recorte e, ao fazê-lo, opto pelos elementos que mais me mobilizam como pesquisadora, visto que minha trajetória profissional remete a uma necessidade de compreendê-los mais profundamente. Em segundo lugar, porque há elementos de natureza política e social que também são muito relevantes para compreender esses contextos, mas que escapam das possibilidades de um trabalho dessa natureza. Portanto, embora eles não sejam desconsiderados, esquecidos ou mesmo desvalorizados, caberá a outros trabalhos realizar essa investigação. Está feito o convite!

Em síntese, eis a natureza e o escopo desta dissertação: realizar uma pesquisa documental, tendo como base os dados obtidos na pesquisa *Redes de Aprendizagem* (pesquisa cenário), a partir de uma análise dos eixos e fundamentos encontrados, bem como sua articulação e colaboração na obtenção de bons resultados. Os eixos desta pesquisa são: 1) o foco na aprendizagem; 2) perfil dos professores e 3) cultura colaborativa.

Para mim, além desses espaços de atuação e reflexão profissional, o Mestrado tem tido um significado especial, pois me proporciona aprendizagens de naturezas muito diferentes. No campo das ideias, das relações, das atitudes, das práticas e dos modos de exercer a docência. Também tem permitido dar asas ao meu conhecimento e ampliar minha experiência como pesquisadora, a partir da realização desta pesquisa. Aliás, foi por meio dessa experiência que pude vivenciar com intensidade uma das aprendizagens que construí: que não há *como* nem *por que* separar pesquisador e pesquisa, porque o sentido da pesquisa emerge da história do pesquisador e é aí que reside a beleza da experiência.

Esse é o lugar e o tempo de buscar respostas às minhas perguntas com mais profundidade, de sistematizar conhecimentos e de compartilhá-los. É tempo de olhar novamente sobre o vivido e recriá-lo. É tempo de fazer pesquisa e, ao fazê-la, recorrer a uma das minhas melhores virtudes: a de ser uma aprendiz voraz e, por sê-lo, fazer a pesquisa com paixão e força.

¹³ Por *campo pedagógico* Libâneo (2007) define que este se refere ao âmbito da educação intencional. Como tal “investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade e os processos e meios dessa formação”. (LIBÂNEO, 2007, p. 25)

Pesquisas são feitas por e com gente, e tem muita gente nesse país que sabe ensinar, que sabe fazer educação, e que pode contribuir com suas experiências, tanto ou mais do que aquelas gentes que experimentaram o amargo do fracasso.

O instigante é que, nesse campo, os excluídos, por vezes, são os que fazem bem o que fazem.

Por me inquietar com essa realidade escrevo esta obra como parte de uma luta para que não haja mais lugar para o estranhamento do sucesso. Desejo que a análise dessas realidades contribua para teorizar o cotidiano e, ao mesmo tempo, tornar essa teoria um bem público. Uma das teses do “paradigma emergente”, elaborado por Santos (2008), defende que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, visto que o conhecimento científico pós-moderno só se realiza na medida em que se converte em senso comum.

Desejo contribuir para a mobilização de outros pesquisadores que, como eu, indagam se não é chegada a hora de colocarmos nosso tempo e energia para aprender com quem tem tanto a ensinar. Dito de outra forma, defendo a urgência de se flexibilizar e ampliar a forma de olhar para a educação: olhar para as possibilidades; não só para os limites. Como diz Vattimo (1996) vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento.

Nas andanças por tantos territórios, aprendi que *aprender* está diretamente associado ao desejo e à necessidade e eu tenho ambos.

Ao encontrar as palavras de Chizzotti (2003), sinto a alegria de ter certeza de não estar só:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. Nessa tarefa, confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar nas previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.11).

Na cidade do oceano, meu lugar nos tempos atuais, aprendi que o horizonte é sempre uma possibilidade de ir mais além. E que o horizonte, assim como *o aprender*, não está em um único lugar, mas que é preciso ter olhos para ver. Quiçá asas!

2. Sucesso escolar, o conceito básico da pesquisa

Entender é sempre limitado.
Mas não entender pode não ter fronteiras.
(Clarice Lispector)

Na história da educação brasileira estamos fartos de histórias de fracasso. O mapeamento dos problemas, desafios e descasos já foi amplamente realizado. Experiências de fracasso foram e ainda são objeto de inúmeras pesquisas. Já aprendemos muito com elas; dissecando-as, examinando-as, compreendendo-as. Produzimos muito conhecimento a partir do que não deu certo, do que não foi possível, analisando a vida de tantos meninos, meninas, jovens, professoras e professores que tiveram à sua frente dificuldades não vencidas e desafios grandes ou complexos demais para serem enfrentados. Para boa parte dos envolvidos, as adversidades contextuais e estruturais do cenário educacional brasileiro sempre se constituíram em obstáculos para se realizar um projeto de educação que garantisse dignidade a quem é profissional e oportunidades significativas de aprendizagem aos alunos.

Assim, pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil ocuparam muito tempo dos acadêmicos, que legitimamente ansiavam por compreender este fenômeno, quer seja nas perspectivas histórica, política, pedagógica ou psicológica. Não há dúvida de que muito se aprendeu sobre os desafios da educação brasileira e as possibilidades de superação, a partir de investigações desta natureza. Em 1990, a obra de Patto, “*A produção do fracasso escolar*”, representou uma referência importante para pesquisas sobre este objeto. Esta autora, em parceria com outras estudiosas da Universidade de São Paulo – USP -, escreveu em 2004 um artigo sobre o estado da arte das pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil entre os anos de 1991 e 2002, naquela universidade. Apenas neste trabalho foram identificadas 71 obras, entre teses e dissertações.

Também não se discute a pertinência da análise desta problemática, tendo em vista os vários cenários e indicadores sociais e educacionais que atestam que um dos grandes desafios da educação atual é que os estudantes brasileiros estejam na escola APRENDENDO.

Entretanto, de uns tempos para cá, passei a me questionar se a continuidade da análise da problemática educacional sob a ótica do fracasso é o melhor, ou pelo menos o único caminho frutífero para as pesquisas. Minha reflexão parte da inquietação de que, embora não se questionem as contribuições das pesquisas sobre o fracasso para a compreensão da realidade, esta ênfase também pode ter contribuído para o fortalecimento de um determinado modo de olhar para a realidade da educação pública brasileira, que, de alguma forma,

naturalizou essa condição da escola como produtora de fracasso, tornando este resultado um “lugar comum”, quase uma condição da escola e uma condenação dos estudantes. Explico: no cenário educativo as experiências de fracasso não causam estranheza aos educadores. No capítulo que busca as raízes históricas sobre as razões do fracasso escolar, Patto (1990, p. 125) já questionava: “as crianças saem da escola etiquetadas e estigmatizadas ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam?” Em toda a sua obra, Patto denuncia o quão “minado” se constituiu historicamente o terreno das pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil, repleto de preconceitos e estereótipos sociais. Da teoria racista, que defendia a superioridade da raça branca; passando pela teoria da mentalidade primitiva¹⁴ no início do século XX; chegando à teoria da carência cultural nos anos 60; avançando para as teorias que analisavam os fatores intra-escolares nos anos 70; até as pesquisas mais recentes¹⁵ há uma forte tendência de culpabilizar um ou outro fator para encontrar os motivos para tal fenômeno. Ao tratar da teoria da carência cultural, a autora afirma que “por quase um século mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (1990, p. 123).

O fato é que historicamente houve um investimento intenso – e necessário – para se compreender esse fenômeno e, ao fazê-lo, mesmo sem essa intenção, os muitos motivos atribuídos ao fracasso contribuíram para o fortalecimento dessa cultura como inerente aos contextos educativos em diferentes épocas.

Ao mesmo tempo, porém, não raro as situações de sucesso geram desconfiança. Um “será que?” é comum quando se compartilha o êxito. Em muitos casos, duvida-se da idoneidade de experiências dessa natureza, tendo em vista que o mais comum seria um relato de dificuldades e limites. Isso não quer dizer que, quando se retratam experiências exitosas, não se abordem as dificuldades. É claro que sim! A complexidade e o cenário desafiador estão presentes em todos os contextos educacionais, visto que são inerentes à sociedade e à

¹⁴ Segundo Patto (1990), essa teoria defendida por Artur Ramos, discípulo de Nina Rodrigues, versava sobre a natureza primitiva da mentalidade do povo brasileiro que, do ponto de vista cultural estava em um estágio que correspondia à infância.

¹⁵ Em 2004, Patto e um grupo de pesquisadoras da Universidade de São Paulo – USP realizaram um estudo exploratório sobre o estado da arte das pesquisas sobre fracasso escolar entre os anos de 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia desta mesma universidade. Essas pesquisas encontraram vertentes que compreendiam o fracasso escolar como um problema essencialmente psíquico, como um problema meramente técnico, como questão institucional ou fundamentalmente política; verificando-se a existência de continuidades e rupturas em relação aos caminhos percorridos pela produção do saber na área.

educação. Entretanto, o que ocorre em grande parte desses casos é a possibilidade de enfrentamento e superação de parte dessas condições adversas.

Portanto, sustento que as pesquisas acadêmicas carecem de se voltar para a temática do sucesso escolar, ou a objetos de pesquisa similares a este, no intuito de fomentar uma cultura voltada para as possibilidades e disseminar experiências que servem de inspiração para pesquisadores e profissionais que atuam na educação. Lyotard (2002, p.23) alerta: “Hoje, mais do que nunca, conhecer qualquer coisa é primeiro escolher a maneira de interrogá-la, que é também a maneira pela qual ela pode fornecer respostas.” Quijano (*apud* PATTO, 1993, p. 343) lembra que as ideias são prisões duradouras, mas não precisamos ficar nelas para sempre.

Cartografar territórios tão pouco explorados de experiências de “sucesso escolar” me trouxe muitos sentimentos. O primeiro, já citado, de solidão, seguido por temor, rapidamente acompanhado pela coragem e ousadia próprias de quem, como eu, pensa que o lugar comum não é o melhor lugar para se estar. Das duas opções que tinha, recuar ou avançar, optei pela segunda, por muitos motivos, sendo a principal razão a minha experiência pessoal de que o “sucesso”, ou qualquer outro nome que queiram dar, se entendido como a possibilidade de estar na escola aprendendo, já acontece em muitos lugares desse país e isto precisa ser também objeto de pesquisa. Com todos os riscos e deslizes que se possa cometer, este é um exercício necessário e um olhar que carece ser construído com urgência.

Obviamente, olhar para o sucesso, assim como para qualquer outro fenômeno social, requer alguns cuidados fundamentais. Primeiramente, é preciso definir o que é sucesso. A polissemia deste termo e de outros, associados a ele, demanda tal clareza. Segundo Brougère (1998, p.18), “empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. [...] Toda denominação supõe um quadro sociocultural prévio transmitido pela linguagem e aplicado ao real”. Em sua clássica obra sobre sucesso escolar em camadas populares, Lahire (2004) faz uma análise sociológica desse objeto e também pontua a necessidade de situar historicamente esses termos:

Não é papel do sociólogo dizer o que é ‘fracasso’ e o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar [...] Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado porque o tema do ‘fracasso’ (ou do ‘sucesso’) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente. (p.54)

Assim, desde já esclareço que, neste contexto, sucesso escolar está associado a ambientes e experiências em que se promove aprendizagem, ou seja, em que o direito à educação não se restringe ao acesso e à permanência na escola, mas avança para espaços onde se promove o direito de aprender, ou, sob a ótica do sujeito, onde se aprende.

Não há dúvida de que um dos maiores e mais importantes desafios do país em relação às políticas públicas é melhorar a “qualidade da educação básica”. Assim como o termo sucesso, “qualidade” também é polissêmico e controverso, cabendo esclarecer que ambos estão relacionados à idéia de que a aprendizagem é a principal meta da educação. Dos muitos conceitos encontrados para o termo “qualidade na educação”, reporto-me à definição de Braslavsky (2005, p.22), quando formula que “uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que o façam com felicidade.” Este conceito, longe de ser ingênuo e reducionista, devolve a esse debate uma questão central, que é a da aprendizagem como direito.

Outra definição profícua para este mesmo conceito vem de Mantoan (2001) quando associa o termo qualidade a escolas inclusoras. Segundo a autora, “escolas de qualidade são necessariamente abertas às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças. São escolas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças.” (p. 52)

No relatório *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos*, publicado pela Unesco em 2008, o conceito de qualidade está assim definido:

Uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoios necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades [...] Sob essa perspectiva, a equidade¹⁶ se converte numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação. (p. 41)

Este mesmo documento alerta para as diferentes concepções que permeiam esse conceito, tendo em vista que tais concepções implicam sempre um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se quer para formar um ideal de pessoa ou sociedade. Ou seja, estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, a depender das concepções sobre desenvolvimento humano e aprendizagem ou pelos valores predominantes, em um dado

¹⁶ Equidade não é o mesmo que igualdade, embora estejam estreitamente relacionadas. [...] A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos e alcançar os fins da educação em condições de igualdade. Assim, envolve uma tripla dimensão: no acesso, nos processos e nos resultados. A educação deve tratar de forma diferenciada o que é desigual na origem para chegar a resultados de aprendizagem equiparáveis e não produzir desigualdades presentes na sociedade.

momento histórico-social. Por essas razões, há uma variação e até mesmo um distanciamento desses conceitos entre indivíduos, grupos, sociedades, ou mesmo de um período de tempo para outro. Em muitos casos o conceito de qualidade se aglutina a outros. Como exemplo, o da eficiência (uso adequado de recursos) e o da eficácia (atingimento de metas concretas), que têm um caráter mais operativo.

Neste trabalho, o conceito de educação de qualidade não será profundamente abordado, estando apenas delimitado às concepções que vinculam aprendizagem a direito humano. Entretanto, cabe destacar que autores como Gentili (2007) alertam para os riscos do termo qualidade, quando este representa a transposição da lógica empresarial de origem mercantilista para o campo das políticas educacionais, assumindo assim uma fisionomia neo-conservadora. Em seu texto *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*, Enguita (2007) evidencia o sentido de exclusão ou distinção a que esse termo pode remeter, quando qualidade se contrapõe ao conceito de igualdade, ou seja, “não o melhor para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (p. 107). Longe de desconsiderar abordagens desta natureza, apenas insisto no uso do termo, no esforço de tentar recolocá-lo em uma abordagem mais humanista, em que o direito à educação de qualidade para todos é um direito fundamental.

Neste esforço de conceitualizar ou, por que não dizer, recuperar um dos sentidos da palavra *sucesso* e, assim, ter licença para usá-la; recorro a uma ponderação de Placco (2008) que me parece muito pertinente e necessária:

Em inúmeras ocasiões, temos tido muitos conceitos e palavras “roubados” de nós, pois são usados com sentidos políticos ou ideológicos diversos dos nossos e temos que deixar de usá-las. No entanto, enfatizo também a necessidade de que nos reapossamos dessas palavras e conceitos e lutemos para que seu sentido possa ser ressignificado pela área da Educação. (Placco, 2008, p. 738).

Em poucas e poderosas palavras, a autora resume o sentido de parte do meu esforço!

Retomando o conceito de sucesso escolar usado nesta pesquisa, cabe ainda esclarecer que está relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, neste caso, seu bom desempenho a partir de um indicador nacional, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Isso não significa que acredito que apenas as aprendizagens relacionadas a conteúdos escolares sejam relevantes, ao contrário, defendo a escola como local de vida. O IDEB neste contexto entra apenas como um parâmetro de desempenho.

Este parâmetro, utilizado para “medir” ou indicar os resultados de aprendizagem, é questionável, impreciso e parcial, próprio da natureza de qualquer instrumento de avaliação.

Há muitas críticas importantes que precisam ser consideradas quando o assunto é a padronização de sistemas de avaliação, como a questão do ranqueamento, da utilização de padrões iguais para realidades diversas e, como aponta Perrenoud (2003), quando são essas avaliações que definem o currículo e não o contrário.

Entretanto, isso não inviabiliza esta investigação. Em primeiro lugar, porque sua intenção é exatamente a de desvelar o que está por trás dos números. Por se tratar de uma abordagem qualitativa, pretende compreender detalhadamente os significados e características situacionais encontrados nos contextos da pesquisa. Ademais, é o paradigma da ciência contemporânea que orienta esta investigação. Os postulados dos teóricos da Contemporaneidade, como Santos (2008), indicam que não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. Complexidade, subjetividade e parcialidade são princípios estruturantes assumidos por mim, como pesquisadora, e nortearão todo o percurso da pesquisa, sem que isso, no entanto, interfira no rigor necessário para que seja reconhecida e validada. A “humildade epistemológica”¹⁷ é uma atitude mais do que necessária, é estruturante para orientar o caminho.

Para o pós-moderno, o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver em um mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 1996, p. 31)

Ao elaborar essa dissertação, é fundamental que esses dados estejam situados historicamente, tendo em vista seu caráter parcial, particular, embora ainda, sim, inspirador. A orientação de Santos (2008) sobre a natureza do conhecimento pós-moderno é um referencial importante. Ele afirma que esse conhecimento sendo total não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as **condições de possibilidade**. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. (SANTOS, 2008, p. 77, grifo nosso)

Ademais, é fundamental exercitar um olhar relativo e crítico sobre cada realidade, sempre buscando compreender sua complexidade. Como pesquisadora, coloco-me desde já em estado de vigília em relação ao paradigma de um determinado conceito de ciência e de pesquisa com o qual me identifico e que defendo, sem, no entanto, negar minha matriz

¹⁷ Termo utilizado por Veiga-Neto no texto “Olhares...” (1996, p. 31)

carregada de marcas da Modernidade. Para manter-me conectada a essas referências, recorrerei sempre àqueles que defendem, como Santos (2008, p. 85-86), que:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Acredito na necessidade das rupturas com pressupostos e lógicas que a Modernidade imprimiu na sociedade. Um deles, sem dúvida, foi a lógica da exclusão. Direcionar o olhar para os motivos do fracasso e compreender este fenômeno teve sua relevância, mas ousar dizer que é preciso instaurar um movimento que pode ser considerado novo, tendo em vista a escassez de pesquisas sobre este objeto, com o risco de conhecermos demais os motivos que levam um grande número de alunos a não aprender, mas não sabermos responder uma pergunta essencial: que fundamentos contribuem para a obtenção de bons resultados na aprendizagem? A resposta não é óbvia. Ela tem suas nuances e particularidades, assim como também apresenta algumas condições comuns. Eis que me disponho a ajudar a respondê-la. Bloch (2005) ensina que a utopia não é o irrealizável, mas o delineamento de horizontes a serem buscados. Este é o horizonte que desejo descortinar, sem, no entanto, fechar os olhos para tantas realidades adversas que estão tão próximas de mim e de todos que lidam com a educação. Entretanto, minha indignação com essas realidades não me impede de conhecer territórios onde esta utopia já é realidade, onde há muito que aprender e eu, felizmente, aprendi.

Gatti¹⁸ (2008) afirma que o cenário do país começa a dar sinais de um enfrentamento mais efetivo na questão da qualidade da educação oferecida:

Nos últimos anos, considerando a sequência histórica, os resultados educacionais do país mostram a construção de um caminho de recuperação do tempo perdido, de séculos, na verdade. Porém, os esforços na direção do desenvolvimento da educação básica ainda devem ser muito grandes e bem direcionados. Políticas consequentes, nacionais, regionais e locais são mais do que necessárias, são imperativas. (p. 24)

¹⁸ Bernadete Gatti foi a organizadora da publicação do Seminário Internacional “Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar” realizado pela UNESCO, INEP, CONSED e UNDIME, em junho de 2008, em Brasília.

Convicta desta ideia, escrevo este trabalho a partir de uma experiência vivida. Minha trajetória emerge de uma pesquisa já realizada, já analisada – parcialmente, devo dizer – e que, pela sua riqueza e relevância, demanda novo olhar, agora com o crivo acadêmico e com o compromisso de não repetir o já feito, mas de extrair novas lições do observado e vivido.

Caminho promissor é esse de vivenciar e depois compreender mais profundamente os motivos da realidade observada. Problematizar o vivido, refletir longamente sobre ele. É como a pedra lançada no lago, que provoca uma reverberação em cadeia, cada vez mais ampla. Assim será o caminho desta pesquisa: narrar o observado e tencionar, questionar, indagar e compartilhar o que advém desta experiência.

Esse território, ainda pouco explorado, me mobiliza a realizar essa **pesquisa documental**, com vistas a contribuir para outras investigações com foco em experiências bem-sucedidas e a instigar outros educadores a olhar para esta possibilidade. Compartilhar, inquietar, refletir e seduzir também são formas de fazer um convite.

Acredito que todos os esforços em direção ao objetivo de oferecer elementos que contribuam para que a escola se torne, de fato, um espaço de aprendizagem devem ser feitos, e a academia, como espaço profícuo de produção e disseminação de conhecimentos, deve estar engajada neste propósito, visto que é um *locus* privilegiado para abordar esta problemática, assumindo sua complexidade, ao tempo em que a reconhece como possível.

Assim, implicada com esta problemática da educação brasileira, torno-a também minha. Como afirma Minayo (1994, p.90),

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Delineado o desafio, comprometo-me a fazer um esforço genuíno para que, no cotidiano da pesquisa e na tessitura desta narrativa, eu possa manter o rigor, a flexibilidade, a contextualização e o olhar relativo, próprios de uma pesquisa comprometida com os paradigmas da ciência contemporânea.

Para dar forma a essa cartografia, a pesquisa está organizada em capítulos, cuidadosamente articulados. No **primeiro capítulo** intitulado “*Delineando o território: muitos lugares para aprender*”, apresento um mapeamento do contexto em que a investigação está inserida, bem como o sentido e a trajetória da pesquisa *Redes de*

Aprendizagem (UNICEF, UNDIME, MEC, 2008), que serviu de inspiração e fonte de dados para este trabalho.

A metodologia está detalhada no **segundo capítulo**, onde estão contidos os princípios que orientam a pesquisa, a escolha metodológica, seus instrumentos e o passo a passo da análise de dados.

O grande desafio e núcleo central desta pesquisa encontra-se no **terceiro capítulo**, pois seu sentido é dedicar-se especialmente à apresentação das teorias e sua articulação com as práticas, na perspectiva de Edwards (1997) que defende “que a teoria não assume um papel meramente de moldura, mas constitui toda a construção e é parte constituinte da pesquisa”. Olhar para os dados empíricos – constituídos pela análise dos relatórios –, à luz das teorias e encontrar pertencimentos e estranhamentos, constatar evidências e formular novas perguntas serão alguns movimentos que possibilitarão uma cartografia de territórios onde todos podem aprender.

Ainda que seja relevante e enriquecedor apresentar os dados coletados em forma de experiências, diferentemente da pesquisa *Redes de Aprendizagem* que tinha como objetivo descrevê-las para disseminar práticas e inspirar educadores, nesta pesquisa estes dados têm um outro sentido. São evidências de que os três elementos apreendidos desses dados – foco na aprendizagem, perfil dos professores e cultura colaborativa – de fato se constituem em suportes para uma educação comprometida com o sucesso na aprendizagem dos estudantes. Portanto, nesse terceiro capítulo, busco contextualizar cada eixo, a partir de teorias que investigam e oferecem elementos para compreendê-los mais profundamente, bem como apresento e analiso os dados, em um diálogo permanente entre teoria e prática.

A última parte deste capítulo dedica-se à segunda pergunta da pesquisa que se refere a como os fundamentos teóricos e práticos se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos nas redes. Seu propósito é articular cada eixo a partir de uma análise transversal, que possa levar ao objetivo central da pesquisa: compreender o sucesso escolar.

O **quarto capítulo** apresenta as considerações finais da pesquisa, com o intuito de retomar os objetivos da mesma, destacar as possíveis descobertas, apontar caminhos, reconhecer limites, vislumbrar novos horizontes e, quiçá, ser um convite para novas pesquisas.

Apreendi que todo saber é provisório e esta certeza me orienta também na perspectiva desta investigação. O que me move é o propósito de contribuir para um estado de alteridade, onde os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem interajam com dignidade, respeitando seus direitos e, sobretudo, suas diferenças.

Assim como apontam os grandes pensadores da Contemporaneidade, não se trata de fragmentar, hierarquizar, linearizar; ao contrário, trata-se de integrar, interrelacionar e assumir a complexidade. Pinto (2002, p. 04) sintetiza, em grande parte, meu sentimento e minha crença:

Na verdade, a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis.

Diante de tantas inquietações, mais uma certeza: nosso genuíno direito como seres humanos é o direito de aprender.

CAPÍTULO I - DELINEANDO O TERRITÓRIO: MUITOS LUGARES PARA APRENDER

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no universo.
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho que vejo
e não do tamanho da minha altura.”
(Fernando Pessoa)

Cartografar nesta pesquisa significa desvendar territórios! Descobrir os fazeres e os sentidos que educadores de vários municípios brasileiros dão às suas práticas. O que fazem, e por que o fazem!

Assim, esse capítulo está organizado em duas partes, tendo em vista seus propósitos. O objetivo da primeira parte é de fazer uma análise, mesmo que parcial, do cenário educacional brasileiro atual, no qual esta pesquisa está inserida, apresentando um panorama geral com avanços e desafios. Na segunda parte, faço uma apresentação do contexto e dos resultados gerais da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, aqui denominada pesquisa cenário, visto que esta constitui-se no material documental para coleta e análise de dados da pesquisa Territórios de Aprendizagem.

1.1 - O cenário atual da educação brasileira

Homem e conhecimento estão sempre situados historicamente. Este princípio orienta e limita as interpretações e compreensões sobre o mundo. Assim, tanto o delineamento do espaço quanto do tempo em que esta pesquisa está inserida tornam-se essenciais para não causar nenhuma falsa expectativa em relação ao seu alcance.

Embora as realidades locais sejam peculiares e singulares, desde que se identificou o descompasso entre a universalização do acesso à escola básica e a qualidade da educação escolar, o discurso recorrente nas análises de cenário entre governantes, pesquisadores, educadores e sociedade em geral, é a preocupação com o fraco desempenho dos estudantes, realidade que vai além das fronteiras brasileiras.

No Brasil, mais especificamente, a conquista da quase universalização no Ensino Básico é um fato recente, que ocorreu na década de 1990. Atualmente, 97,6%¹⁹ da população de 7 a 14 anos frequenta a escola. Quando são incluídas as crianças de 6 anos essa taxa cai para 97%. Apesar de esse número expressar uma grande conquista, os 2,4% que permanecem fora da escola representam cerca de 680 mil crianças, sendo que desse total 450 mil²⁰ são negras e pardas, indicando que uma das questões graves que permanecem refere-se à iniquidade.

Embora o tema da qualidade já estivesse presente anteriormente, foi a partir da conquista da universalização que este se consolidou. A tríade: *acesso, permanência e sucesso* expressa sinteticamente o movimento da educação brasileira, que tem nestas palavras o retrato dos desafios que foram e continuam sendo enfrentados e parcialmente vencidos. Após a universalização, o desafio se deslocou da questão do acesso para a qualidade. Se por um lado esta conquista tem um sentido democratizador, por meio do qual parcelas da população historicamente alijadas se inseriram no sistema de ensino, por outro, fez com que a natureza dos processos de diferenciação social e de exclusão mudassem de lugar, visto que atualmente a desigualdade é outra, gerada por uma escola que não é para todos na forma como está organizada, se considerados como critério os níveis de aprendizagem dos alunos. Assim, o não aprendizado é uma forma de exclusão fortemente presente na realidade atual. Emerge daí a crescente importância do debate acerca da qualidade de ensino como componente do direito à educação.

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686/687)

Entretanto, antes de nos aprofundarmos na questão do sucesso, último termo da tríade e foco desta investigação, é relevante pontuar os desafios que permanecem em relação ao acesso e à permanência, visto que estes ajudam a construir o cenário e devem se manter na pauta das políticas públicas e da mobilização social.

Em relação ao acesso, os desafios persistem principalmente em termos de determinados grupos populacionais, faixa etária e localização geográfica. Segundo dados do relatório “*Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – SIAB*”, publicado pelo

¹⁹ IBGE/PNAD/2007

²⁰ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2007

UNICEF, as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo na educação brasileira, visto que dentre os 2,4% de crianças que estão fora da escola a maioria faz parte das populações mais vulneráveis, como as negras, quilombolas e indígenas. A maioria, ainda segundo o relatório, vive nas regiões Norte e Nordeste, que representam, por sua vez, os mais altos índices de pobreza e as menores taxas de escolaridade.

Analisar os dados que indicam minorias percentuais é um ponto importante na análise do cenário, visto que, por vezes, uma interpretação menos atenta pode encobrir ou minimizar as desigualdades que ainda são profundas.

Em relação às faixas etárias, o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Médio tem desafios ainda maiores. No primeiro caso, segundo a PNAD/2007, 70,1% das crianças de 4 e 5 anos estão na escola e apenas 17,1% entre 0 e 3 anos têm acesso à creche. No caso dos adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, 82,1% frequentam a escola, mas apenas 48% cursam o Ensino Médio, nível que seria adequado para essa faixa etária²¹.

Em relação à permanência, ainda é elevada a quantidade de crianças que abandonam a escola antes de concluir os estudos. Segundo o Censo Escolar 2007, 4,8% dos alunos abandonaram a escola antes de completar o Ensino Fundamental e 13,2% durante o Ensino Médio. Segundo os dados do mesmo relatório, as causas que contribuem para o abandono são a baixa qualidade da escola, a gravidez na adolescência (no caso das meninas), o trabalho infantil e a violência.

Quando se analisa o termo *sucesso*, os dados relacionados às taxas de reprovação são bastante relevantes, com grande impacto na (in)adequação idade-série. No Brasil, não por acaso, são mais divulgadas e destacadas as taxas de reprovação, em detrimento das taxas de aprovação e, por isso, o termo fracasso se destaca quando se apresenta um panorama da educação. Segundo o SIAB/2009, apesar de passar em média dez anos na escola, os estudantes brasileiros completam pouco mais de sete séries. Apenas 64% conseguem finalizar o Ensino Fundamental com a idade esperada de 14 anos. Em relação ao Ensino Médio essa taxa cai para 47%. A situação é, sem dúvida, muito grave.

Em termos de equidade, há ainda uma estreita relação entre condição socioeconômica e fluxo escolar. A tabela a seguir revela que a adequação idade-série sofre uma alteração bastante significativa entre as populações com renda inferior a um salário mínimo e as com renda superior, podendo variar até 0,40.

²¹ Estes dados reforçam a necessidade da extensão da escolaridade obrigatória para essa faixa etária.

Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade (IAIA) por renda domiciliar per capita segundo Unidades da Federação		
Unidade da Federação	Faixa de Renda (SM = Salário Mínimo)	IAIA
Brasil	Total	0,72
	Até 1/4 SM	0,53
	Mais de 1/4 até 1/2 SM	0,64
	Mais de 1/2 até 1 SM	0,77
	Mais de 1 até 2 SM	0,87
	Mais de 2 até 5 SM	0,92
	Acima de 5 SM	0,93

Fonte: Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2009

Enfim, os dados não deixam dúvidas do quanto precisa ser feito em relação à promoção do direito a uma escola de qualidade para crianças, jovens e adolescentes brasileiros.

Em 2007, ano de realização da pesquisa *Redes de Aprendizagem: boas práticas dos municípios que garantem o direito de aprender*, que fornece os dados empíricos para o presente estudo, o Brasil tinha, segundo os dados do Censo Escolar 2007 realizado pelo INEP²², 198.397 escolas, sendo 132.454 municipais, ou seja, 67%. Havia 53.028.928 estudantes na Educação Básica, sendo que 46.643.406 em escolas públicas e 6.385.522 em escolas privadas. As redes municipais abrigavam, e ainda abrigam, a maior parte dos alunos, com 24.531.011 matriculados. Cabe aqui destacar que esse número maciço de matrículas na rede municipal faz parte de um processo de descentralização da gestão, iniciado em 1990 com o FUNDEF. Adrião e Garcia (2008) fazem uma análise crítica das mudanças ocorridas desde então:

Até a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (Lei 9.424/96), a autonomia de gestão da escola pública era vista pela maioria como simples medida relacionada à transferência de responsabilidade pela manutenção das escolas às comunidades locais. Mas, a partir de então, os municípios assumiram um papel de destaque na oferta educacional brasileira. Nunca é demais lembrar que as perspectivas descentralizadoras para a gestão pública coincidiram com a expansão do ideário neoliberal, com decorrências para a diminuição da capacidade de intervenção dos Estados nacionais latino-americanos nas esferas econômicas e sociais, tema amplamente debatido (Hobsbawm, Ranger, 1997; Krawczyk, Campos, Haddad, 2000; Ianni, 1997,

²² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Site: www.inep.gov.br/censoescolar

1998). Assim, o Brasil ingressa na última década do século com uma agenda reformadora para a ação do Estado pautada por setores conservadores que causa paralisia em certos setores progressistas, visto que essa era sua reivindicação até muito recentemente. (p. 784/785)

Essa tendência à descentralização traz em seu bojo a introdução de mecanismos de *accountability*²³ para a esfera pública, ou seja, a crescente responsabilização das gestões municipais pelo padrão de educação ofertado. Segundo as autoras, sinteticamente, o que se pretende é “introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os “prestadores” de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade.” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 781).

Entretanto, esse deslocamento progressivo da Educação Básica para a esfera municipal, somado ao aumento na demanda gerada pela “universalização” do acesso, não foi acompanhado por condições estruturais de sustentabilidade que pudessem impulsionar a questão da qualidade da educação oferecida, causando um grande ônus que tem reflexos fortes até os dias atuais.

Para tentar minimizar esse descompasso entre “responsabilizar” e “oferecer condições”, uma série de medidas de ordem política vêm sendo tomadas no sentido de dar mais coerência a esta realidade. Mais uma vez, é relevante lembrar que não se trata de avaliar a pertinência das ações, nem mesmo a adequação das políticas públicas adotadas, mas apresentar o cenário como dado de realidade deste momento da educação brasileira.

1.2 - O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo MEC em abril de 2007, é, atualmente, a principal estratégia governamental para orientar as políticas educacionais no país. Composto por um conjunto de ações e programas com o propósito de enfrentar os graves problemas da educação básica brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos em um período de 15 anos, traz como um dos imperativos na consecução dos seus propósitos a *accountability* e a mobilização social, declarados no documento “*O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*”:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam um conceito até agora ausente do nosso sistema

²³ *Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado numa possível versão portuguesa é responsabilização.

educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.(p.11)

Ainda no que diz respeito ao Plano, nas suas orientações gerais, convoca as diversas instâncias governamentais e da sociedade civil para um regime de colaboração e cria o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*²⁴ (ANEXO 1), que estabelece 28 diretrizes para nortear as ações, sendo a primeira delas: **estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.**

Além disso, o PDE inclui a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁵, que é um indicador de qualidade educacional que combina informações sobre desempenho escolar em exames padronizados (Prova Brasil²⁶ ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) –, com informações sobre rendimento escolar, a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas no Censo Escolar. Dessa forma, se um sistema de ensino reter seus alunos mais fracos para obter notas maiores no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, podendo diminuir o valor do IDEB e indicar a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, os resultados das avaliações poderão cair e o valor do IDEB indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Esse sistema de avaliação nacional de base censitária é hoje uma referência em todo o país para o enfrentamento das questões relacionadas à qualidade da educação oferecida. O documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* expressa claramente esta estratégia da política educacional:

²⁴ Decreto n. 6.094, de 24 de Abril de 2007.

²⁵ De modo sintético, Franco (2008) demonstra como o IDEB é calculado:

IDEB = (1/T) . Nota.

Onde: T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, (1/T) assume valor 1, e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono maior será T e (1/T) assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Para o cálculo da 4ª série, calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e para o cálculo da 8ª série, calcula-se T com base no fluxo da 5ª à 8ª série (6º a 9º ano).

Nota: é a média da Prova Brasil para a rede de ensino do município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 a 10.” (p. 28).

²⁶ A Prova Brasil é uma avaliação de base censitária aplicada em todas as escolas públicas urbanas que matricularam pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esta avaliação refere-se ao desempenho nas competências de leitura, escrita e matemática.

A partir da criação do Ideb, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O Ideb calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. O que mais impressiona, contudo, é a enorme dispersão do Ideb entre escolas e redes. Foram encontrados, nas redes, índices de 1 a 6,8. Nas escolas, a variação é ainda maior, de 0,7 a 8,5. Tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social. (p.13)

A necessidade de se instaurar sistemas de avaliação em qualquer âmbito da educação, bem como a forma de fazê-lo sempre foi assunto controverso entre os especialistas. Não faz parte do escopo desta pesquisa criticar, tampouco acrescentar novas reflexões a este tema, tão relevante e complexo. Caberá aqui apenas utilizar algumas das referências existentes para situar o leitor no contexto mais amplo em que a pesquisa *Redes de Aprendizagem* esteve inserida, visto que o critério de seleção dos municípios participantes esteve diretamente relacionado com os resultados do IDEB em 2005.

Entretanto, antes de prosseguir é necessário esclarecer que a despeito do escopo deste estudo não incluir uma análise dos sistemas de avaliação vigentes, tendo em vista a delimitação do objeto desta pesquisa, como pesquisadora, não me isento de um posicionamento favorável quanto à relevância de instrumentos e sistemas de avaliação que visem a acompanhar os processos de aprendizagem e subsidiar a formulação de políticas, mesmo considerando o caráter parcial, relativo, impreciso e pontual a que qualquer tipo de avaliação está sujeita.

Segundo Franco (2008):

Um indicador de demanda por avaliação da educação é a existência de artigos específicos sobre o tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Enquanto o tema da avaliação da escola é tratado no artigo 24 da Lei no 9.394/962, o artigo 9º da mesma lei, ao tratar das atribuições da União, inova em relação aos textos legais precedentes, ao atribuir à União a função de ‘assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria do ensino’. (p.27)

No artigo *Qualidade no Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites*, os autores afirmam que “é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais.” (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p.1004)

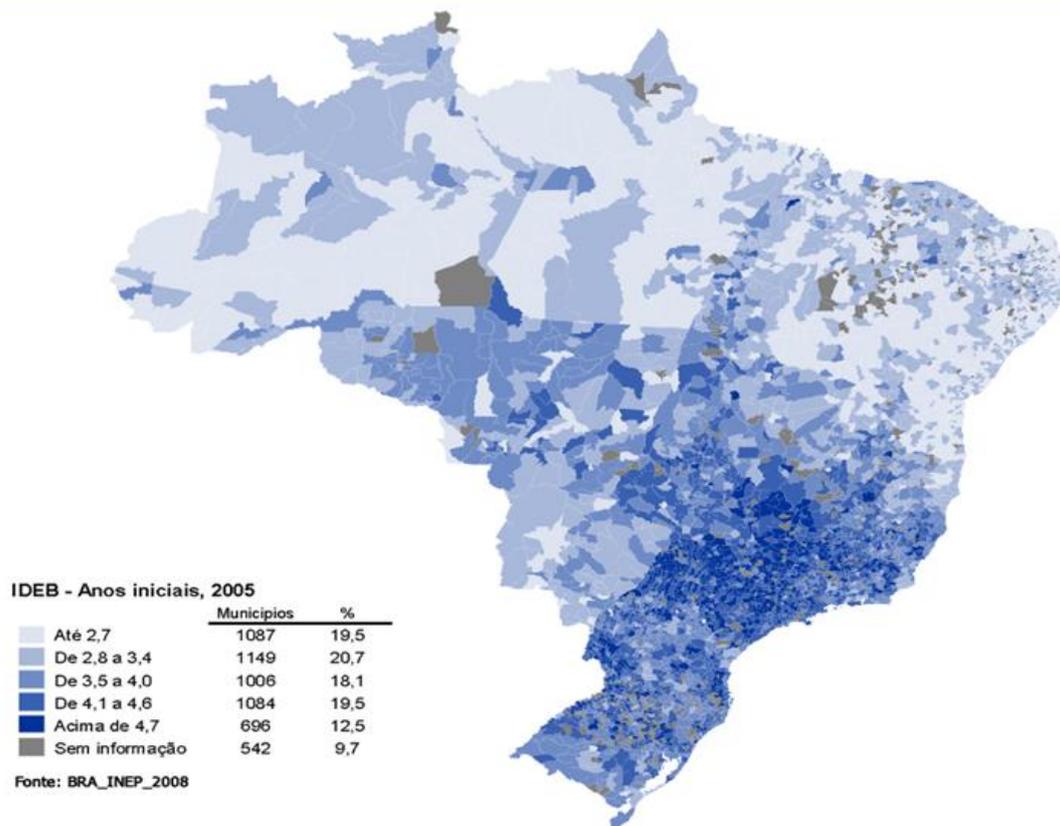
Retornando ao reconhecimento das limitações e imprecisões do atual sistema de avaliação nacional – o IDEB – estas características estiveram presentes no próprio percurso da pesquisa *Redes de Aprendizagem*. Inicialmente, foram selecionados 40 municípios, a partir de critérios que incluíam este indicador como referência. Entretanto, ao realizar a pesquisa de campo, foi constatado que três (03) dos municípios não apresentavam uma realidade compatível com a pontuação que haviam recebido, pois seus avanços se relacionavam a ações pontuais de professores ou escolas e não retratavam um avanço na rede. Sendo assim, não seria coerente que essas experiências entrassem no cômputo final da pesquisa, que foi divulgada com a representação dos 37 municípios restantes.

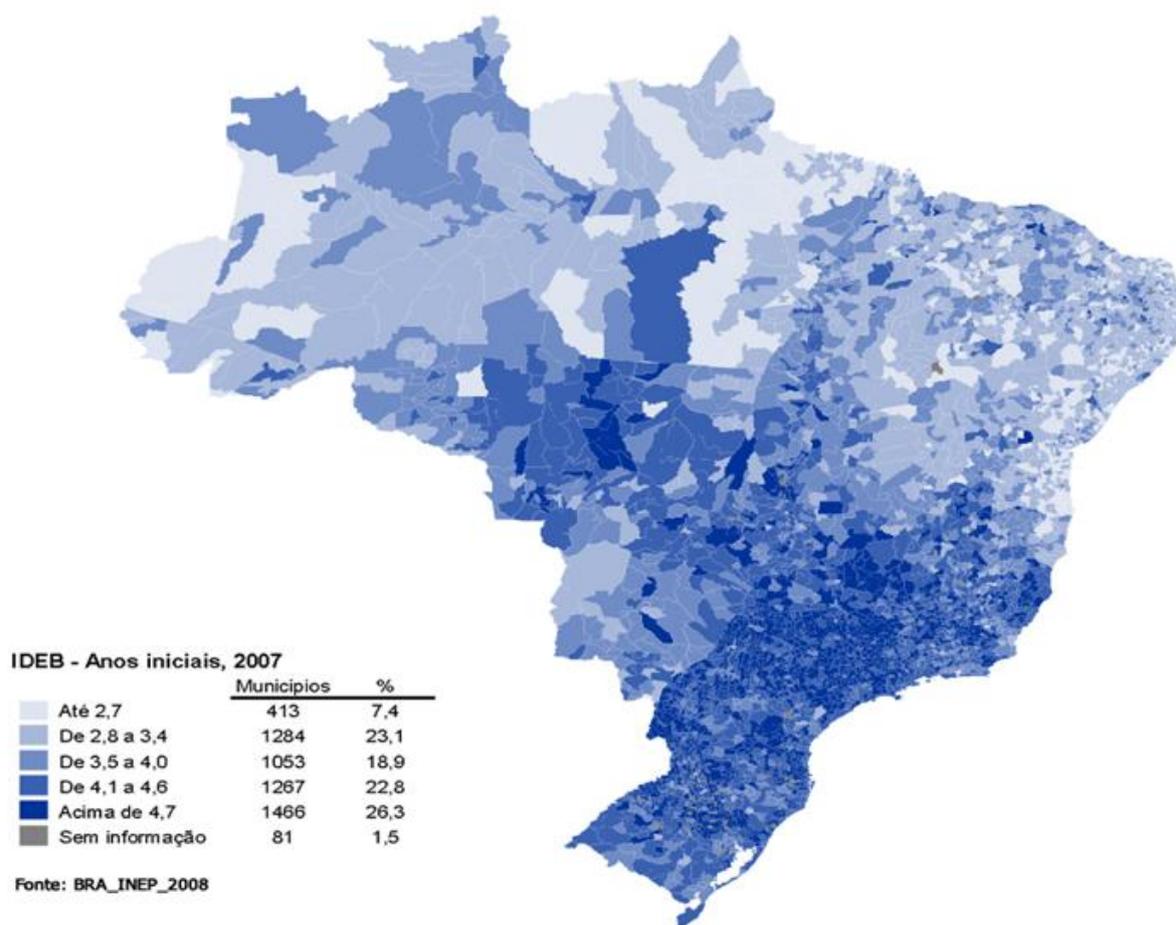
O fato é que, mesmo considerando suas limitações, a partir desse parâmetro é possível visualizar a magnitude do desafio que está posto tanto em relação à questão da qualidade da educação oferecida, quanto da equidade. Com base nos resultados do IDEB 2005, dos 5.563 municípios brasileiros, 1.242 foram considerados prioritários para as ações de intervenção do Ministério da Educação, ou seja, tinham IDEB – Ensino Fundamental anos iniciais - abaixo da média nacional de 3,8. Em 2005, dos 417 municípios baianos, 208 eram prioritários e em 2007 este número subiu para 228, visto que a média nacional do IDEB aumentou para 4,2. Em relação ao IDEB do estado, não houve alterações entre 2005 e 2007, mantendo a média 2,6, não alcançando a meta de 2007 que era de 2,7.

Em relação aos municípios com as maiores pontuações, dos 100 primeiros, a maior nota variou de 4,7 em 2005 para 7,7 em 2007. Só na 51ª colocação aparece um município da região Nordeste. As primeiras colocações estão localizadas nas regiões Sudeste e Sul, o que corrobora a relevância do debate sobre a equidade.

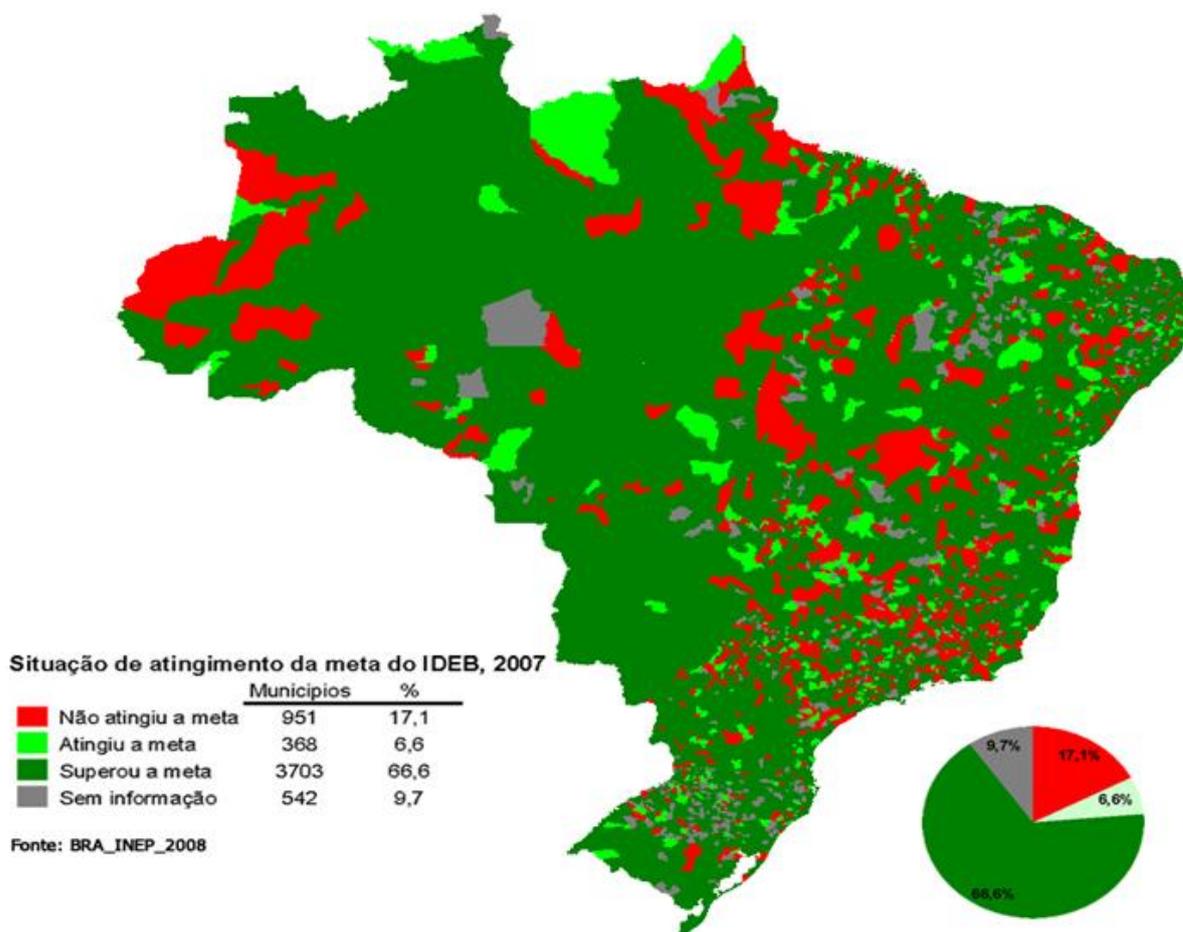
As três imagens a seguir, retiradas do relatório “*Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009*” (p. 134/135) cartografam a situação dos municípios brasileiros em relação ao IDEB nos anos de 2005 e 2007, revelando uma melhora significativa do índice, tendo em vista o curto espaço de tempo entre as avaliações. Mais de 70% dos municípios conseguiram alcançar ou superar suas metas. Entretanto, se pensarmos que, para esse indicador, uma média de qualidade mínima corresponde à nota 6,0, muitos esforços ainda carecem ser empreendidos. Por isso, o conceito de sucesso aqui também é relativo, porque mesmo nos municípios que serviram de base para esta pesquisa, muito investimento ainda

precisa ser feito para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. Dos 37 municípios, apenas 01 teve nota 6,0; 12 tiveram notas entre 5,0 e 5,9 e 25 tiveram notas entre 4,0 e 4,6; ou seja, é preciso utilizar o conceito de forma relativa, considerando o parâmetro da realidade brasileira, e não de outras realidades. Entretanto, isso não impede que a palavra seja usada para indicar o nível de esforço e os bons resultados obtidos em comparação com a realidade brasileira em geral.





A imagem abaixo revela a situação da educação em relação ao atingimento das metas do IDEB entre os anos 2005 e 2007, evidenciando que houve um avanço nesses dois anos.



Essa breve análise de cenário evidencia que nesse momento, mais do que colocar a questão da qualidade como desafio, há uma estratégia abrangente de avaliação que permite comparar e divulgar os resultados. Uma gestão claramente orientada por metas está estruturada no âmbito federal e já causa impactos nos estados e municípios. O discurso da aprendizagem começa e tem maior reverberação do que o do ensino. À medida que a primeira diretriz da política pública orienta para se *estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir*, este discurso passa a fazer parte da agenda de gestores e educadores. Portanto, é importante acompanhar como essas políticas e orientações vão se incorporando no cotidiano das escolas e, principalmente, *como e se* impactam na aprendizagem das crianças e dos jovens.

1.3 - A pesquisa cenário – Redes de Aprendizagem

A pesquisa *Redes de Aprendizagem* foi uma iniciativa dessa natureza. Seu objetivo foi sentir, ouvir e captar dos muitos sujeitos que fazem parte do ato educativo, quais fatores contribuíram para o avanço dessas redes em relação ao IDEB, e supostamente para o desempenho dos alunos, tendo como foco a garantia do direito de aprender.

Os resultados dessas redes no IDEB indicam que elas estão no caminho certo e que suas práticas podem servir de base para a análise de possibilidades para o enfrentamento dos problemas relacionados à qualidade. Se comparados os resultados de 2005 e 2007, das 37 redes 23 avançaram em seu índice, 06 municípios se mantiveram estáveis e em apenas 08 foi registrada uma queda.

1.3.1 - Contexto e sentido da pesquisa cenário

As respostas para as indagações referentes à aprendizagem das crianças podem estar nas próprias escolas. Mais do que isso, elas devem surgir de observações e reflexões com participação ativa dos atores protagonistas do fazer escolar. (SILVA, 2008. p. 97)

Esta foi a ideia-chave que impulsionou inicialmente o MEC/INEP e UNICEF²⁷ a serem parceiros em estudos realizados a partir dos resultados da Prova Brasil. Um primeiro estudo sobre as características presentes nas escolas onde os alunos alcançaram bom desempenho foi realizado em 2006, e seus resultados podem ser encontrados na publicação *Aprova Brasil - O direito de Aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Neste estudo, foram identificadas pelo INEP 33 escolas com bom desempenho na Prova Brasil 2005, embora inseridas em situações contextuais desfavoráveis. Para a seleção, o INEP criou o IEE – Índice de Efeito Escola - um indicador do impacto que a escola tem na vida e no aprendizado da criança. Assim, foram eleitas não exatamente as melhores escolas, mas aquelas com o mais alto “efeito escola”. Considerando a relevância dos resultados obtidos e a confirmação de que aqueles que fazem o cotidiano das escolas brasileiras têm muito o que ensinar, essas instituições²⁸ decidiram realizar um segundo estudo, agora com o intuito de ampliar o campo de visão do fenômeno educacional para compreender como as redes municipais estavam se articulando na perspectiva da garantia do direito de

²⁷ O programa País do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância para o período de 2007-2011 pretende apoiar o Brasil no cumprimento de suas obrigações de garantir os direitos de cada criança e adolescente, desenvolvendo 5 programas, sendo o APRENDER o que está diretamente ligado ao contexto destas pesquisas. Este programa tem como diretrizes: avaliar para conhecer; conhecer para melhorar; melhorar para garantir direitos.

²⁸ UNICEF, MEC, UNDIME

aprender. Com esse olhar sobre as redes, outro parceiro foi convidado a participar desta iniciativa, tendo em vista sua natureza articuladora e estratégica: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Assim nasceu a pesquisa *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* – que para esta pesquisa serve de cenário e, conseqüentemente, de fonte de coleta de dados –, com os objetivos de:

- Identificar, nas várias dimensões de atuação das Redes Municipais, práticas que garantem no dia-a-dia o direito de aprender de cada criança e adolescente;
- Oferecer elementos nos quais outras Redes possam se inspirar e encontrar caminhos para a garantia do direito de aprender.

É relevante esclarecer que este nome só foi atribuído à pesquisa após seu término e a conclusão da análise dos resultados, pelo forte compromisso demonstrado por esses municípios com a aprendizagem. Inicialmente este estudo tinha o seguinte nome: “O que faz a diferença na gestão educacional: estudo de casos de municípios com IDEB acima da média brasileira”.

1.3.2 - Definição da amostra da pesquisa cenário: o processo de seleção dos municípios

Dos 5.563 municípios brasileiros, 40 foram selecionados para fazer parte desta pesquisa. Os critérios para a composição dessa amostra consideraram basicamente três elementos: representatividade regional e populacional; número mínimo de escolas municipais – duas - e a classificação das redes de acordo com o IERM - Indicador de Efeito de Redes Municipais. (ANEXO 2).

Ainda tendo como base as informações obtidas através do INEP, parceiro responsável por esta etapa da pesquisa, foram elaborados os seguintes critérios de seleção das boas redes municipais:

1º - Classificação das redes de acordo com o Indicador de Efeito de Redes Municipais referente ao IDEB municipal – anos iniciais EF/ IERM. Foram consideradas como “boas redes” aquelas que se destacaram positivamente da média, considerando as diferenças socioeconômicas dos alunos, suas famílias e do município em que estão inseridas. Foram selecionadas redes municipais com classificação até a 200ª no IERM_Ideb e com IDEB (2005) obtido nos anos iniciais do ensino fundamental maior ou igual a 4;

2º - Redes com pelo menos duas escolas municipais que possuem IDEB (2005);

3º - Seleção de 40 (quarenta) redes municipais, respeitando a representatividade em duas dimensões: regional e populacional. O quadro a seguir apresenta a distribuição das 40 redes nas duas dimensões.

Quadro 1 – Distribuição das redes selecionadas nas dimensões regional e populacional

Redes por região / faixa pop	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
até 10.000 habitantes	1	0	3	3	3	10
10.001 a 20.000 habitantes	0	2	2	3	3	10
20.001 a 100.000 habitantes	1	2	3	3	1	10
mais de 100.000 habitantes	3	2	2	1	2	10
Total	5	6	10	10	9	40

Procurou-se distribuir as redes que seriam pesquisadas de forma homogênea entre todas as faixas de população definidas e entre todas as regiões do país.

4º - Foi concedida prioridade às redes municipais que também se destacaram considerando os anos finais do Ensino Fundamental. Para o caso dos **anos finais** do Ensino Fundamental foram consideradas boas redes aquelas que possuíam IERM_Ideb (anos finais) positivos com classificação até 200ª e com IDEB(2005) acima da média nacional, 3,5.

Dentre as 2.346 redes municipais com alunos matriculados nos **anos iniciais** do ensino fundamental que possuíam pelo menos duas escolas municipais com IDEB 2005, apenas 103 atendiam ao primeiro critério de seleção, das quais, 40 redes foram selecionadas para a pesquisa de acordo com a representatividade regional e populacional apresentadas no quadro 1.

Para o caso da região Norte, entre as cinco redes selecionadas, duas foram consideradas boas redes somente nos **anos finais** do ensino fundamental (seleção especial), pois existiam poucos casos nos anos iniciais do EF que satisfizessem aos critérios de seleção definidos²⁹. O **quadro 2** apresenta por região o número de redes municipais que atendiam aos critérios 1 e 2, o número de redes selecionadas e o cadastro reserva.

²⁹ As cinco redes da Região Norte que satisfaziam aos critérios 1 e 2 desta nota, estão concentradas nos Estados de Tocantins (4 redes) e Acre (1 redes). Assim, optou-se por selecionar apenas três destas redes e realizar uma seleção especial de duas redes localizadas no Estado do Pará, totalizando cinco redes na região Norte a serem pesquisadas.

A partir do **quadro 2** observa-se que 65 redes municipais fizeram parte do “cadastro reserva” para a pesquisa de campo. O **quadro 3** apresenta a distribuição das redes municipais a serem pesquisadas por Unidade da Federação.

Quadro 2 – Seleção e “Cadastro Reserva” de redes municipais: por região

	Redes municipais*	seleção 1	seleção especial	Total redes selecionadas	cadastro reserva
norte	5	3	2	5	2
nordeste	6	6	0	6	0
sudeste	57	10	0	10	47
sul	25	10	0	10	15
centro-oeste	10	9	0	9	1
Total	103	38	2	40	65

* Redes que atendem aos critérios 1 e 2.

Quadro 3 - Por UF: Distribuição das redes municipais selecionadas

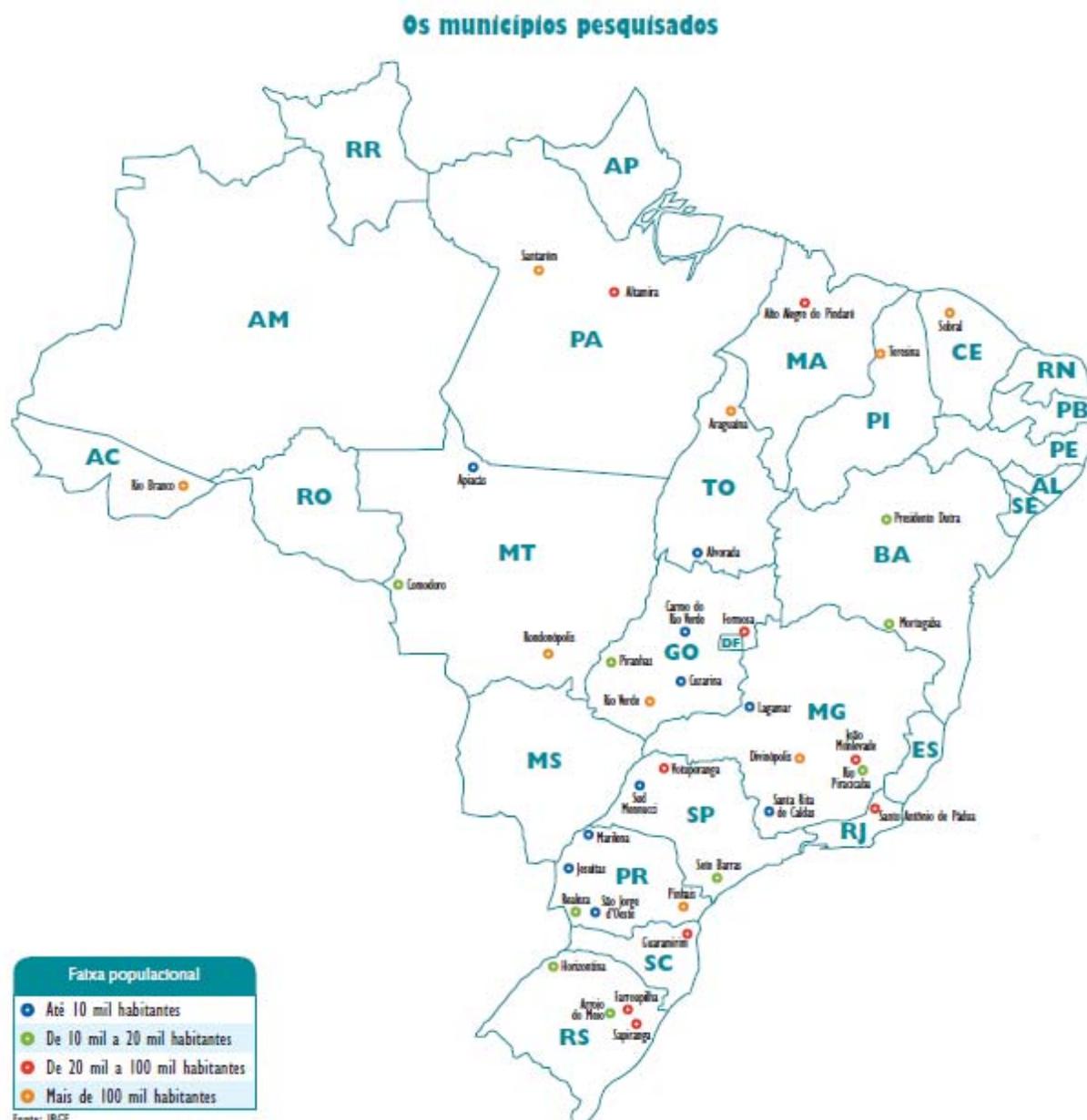
AC	1
PA	2
TO	2
MA	2
PI	1
CE	1
BA	2
MG	5
SP	3
RJ	2
PR	5
SC	1
RS	4
GO	5
MT	4
Total	40

A seguir, a lista das quarenta redes municipais selecionados para o estudo, a partir da sua localização geográfica e os dados gerais que serviram de base para os critérios de classificação:

Tabela das Redes Municipais Selecionadas

	UF	Município	IDEB_anos iniciais (municipal)	ierm_ideb anos iniciais	IDEB_anos finais (municipal)	ierm_ideb anos finais	população (Censo 2000)
NORTE							
1	TO	ALVORADA	4.6	2.1	-	-	7,678
2	AC	RIO BRANCO	4.1	1.4	2.8	-1.1	221,864
3	TO	ARAGUAINA	4.2	1.4	-	-	100,557
4	PA	SANTAREM	3.5	1.8	3.7	1.2	229,936
5	PA	ALTAMIRA	3.3	1.2	3.6	0.9	68,145
NORDESTE							
6	MA	ALTO ALEGRE DO PINDARE	5.0	6.2	3.8	3.4	25,778
7	PI	TERESINA	4.2	3.2	3.9	1.9	646,239
8	BA	PRESIDENTE DUTRA	4.0	2.5	3.0	-	12,451
9	MA	POCAO DE PEDRAS	4.0	2.5	3.5	-	20,046
10	BA	MORTUGABA	4.3	2.4	3.3	-	11,573
11	CE	SOBRAL	4.0	2.2	-	-	136,924
SUDESTE							
12	MG	SANTA RITA DE CALDAS	5.8	3.1	-	-	8,626
13	SP	SUD MENNUCCI	5.9	3.0	-	-	6,732
14	MG	LAGAMAR	5.3	2.7	-	-	7,074
15	SP	SETE BARRAS	5.4	3.6	-	-	12,273
16	MG	RIO PIRACICABA	4.5	2.0	4.1	1.4	12,946
17	MG	JOAO MONLEVADE	5.1	2.9	3.8	0.5	61,059
18	SP	VOTUPORANGA	6.0	2.8	-	-	70,725
19	RJ	SANTO ANTONIO DE PADUA	4.6	2.1	4.1	2.5	35,632
20	MG	DIVINOPOLIS	4.8	1.6	3.8	0.4	169,286
21	RJ	BARRA MANSA	4.6	1.6	4.1	1.5	156,242
SUL							
22	PR	MARILENA	4.5	1.9	-	-	6,139
23	PR	SAO JORGE D'OESTE	5.1	1.8	-	-	8,550
24	PR	JESUITAS	4.5	1.8	-	-	9,129
25	PR	REALEZA	5.0	2.3	-	-	14,680
26	RS	HORIZONTINA	4.6	1.8	4.7	2.5	16,442
27	RS	ARROIO DO MEIO	5.1	1.4	4.9	2.1	15,796
28	RS	SAPIRANGA	4.7	2.1	4.6	2.6	62,215
29	SC	GUARAMIRIM	5.4	2.1	-	-	21,506
30	RS	FARROUPILHA	5.2	1.7	4.3	1.0	50,751
31	PR	PINHAI	5.0	2.1	-	-	92,675
CENTRO-OESTE							
32	GO	CARMO DO RIO VERDE	4.4	2.2	-	-	7,273
33	GO	CEZARINA	4.6	1.7	-	-	5,948
34	MT	APIACAS	4.1	1.5	2.8	-	5,885
35	MT	NOVA CANAA DO NORTE	4.0	2.4	3.5	1.0	10,368
36	MT	COMODORO	4.0	1.8	-	-	13,270
37	GO	PIRANHAS	4.1	1.4	3.5	0.0	11,253
38	GO	FORMOSA	4.1	1.7	4.0	1.3	70,094
39	MT	RONDONOPOLIS	4.2	2.1	3.4	0.1	136,532
40	GO	RIO VERDE	4.6	1.7	4.1	1.1	106,047

Abaixo, o mapeamento dos municípios brasileiros, a partir de sua localização geográfica e por faixa populacional:



A tabela e o mapeamento dos municípios revelam que não se pode falar em educação de qualidade em termos mais abrangentes, mesmo nestes municípios, visto que há muito que avançar. Eles são representativos quando se faz uma análise da realidade brasileira que, em termos de IDEB, apresenta um cenário muito mais preocupante, já apresentado anteriormente. Em termos equitativos, a pesquisa também revelou as desigualdades regionais. Enquanto, no sudeste, a menor nota foi de 4,6 e a maior 6,0, sendo também a maior entre todos os municípios pesquisados, no norte, a maior nota correspondeu à menor do sudeste, em Alvorada – TO, com 4,6. Outra comparação que evidencia as distâncias regionais, é entre o nordeste e o sul. Enquanto seis dos dez municípios do sul tiveram notas iguais ou superiores a 5,0, no nordeste apenas um município, dentre os seis pesquisados, alcançou IDEB 5,0. O

quadro fica mais dramático quando se analisa a diferença entre o número de matrículas no Ensino Fundamental³⁰: enquanto no nordeste são 11.189.835 alunos matriculados, no sul são 4.227.181, ou seja, menos da metade.

Uma análise atenta do mapa também ajuda a visualizar a concentração de municípios especialmente nas regiões sudeste e sul, acompanhadas pelo centro-oeste, e a escassez nas regiões norte e nordeste.

Esta análise me pareceu importante para não haver dúvidas de que este estudo tem um olhar sobre as possibilidades, sobre as iniciativas que têm apresentado bons resultados e sobre o que ousei chamar de sucesso; mas não é demais afirmar que isso não significa o desconhecimento da dura e preocupante realidade. Há, sem dúvida, muito a fazer, mas também já é possível afirmar que muito tem sido feito.

1.4 - A metodologia utilizada na pesquisa cenário

A metodologia, denominada pesquisa rápida³¹, foi a mesma utilizada no estudo *Aprova Brasil*, tendo em vista sua pertinência para as condições estruturais existentes.

A pesquisa foi realizada a partir da coleta e análise de fontes primárias (observações e entrevistas semi-estruturadas junto aos dirigentes municipais de educação, funcionários das secretarias municipais, comunidade escolar – gestores, coordenadores, funcionários, professores, pais e alunos –, parceiros das escolas e das redes, e, quando atuantes, membros de conselhos municipais) e secundárias (análise de dados, como os dados demográficos e educacionais e dados do IBGE e análise dos documentos norteadores das redes e das produções coletadas nas escolas).

As entrevistas com todos os participantes sempre se iniciavam com uma pergunta central e, a partir dela, seguia com os desdobramentos que tinham como objetivo detalhar os fatores atribuídos aos avanços da rede.

³⁰ Dados do Censo Escolar 2005

³¹ A “pesquisa rápida” (*rapid assesment*) constitui-se em uma metodologia cuja abordagem se concentra em uma investigação de um núcleo central de interesse para levantar elementos que permitam identificar questões relevantes de um universo pesquisado. É um método que garante informação qualitativa sobre uma área geográfica de forma rápida, sucinta e a custos baixos. Utiliza informação pré-existente sobre a área e o povo local para obter as opiniões da comunidade sobre determinado tema. É um método que pode ser utilizado para fornecer rápido entendimento sobre questões que afetam determinada área, bem como levantar prioridades de mudança. Ademais, produz resultados com um senso de identidade local, pois traz à baila as opiniões de pessoas que estão diretamente envolvidas no processo analisado. Além disso, essa metodologia oferece flexibilidade ao pesquisador, permitindo tratar novos dados e ideias previamente não avaliadas, mas que foram percebidos como relevantes *a posteriori*. Por ser uma metodologia que demanda um período curto de trabalho, exige um alto nível de entendimento e comprometimento por parte do pesquisador de campo.

Fonte: www.rapidassessment.net

Pergunta Central:

A Rede deste município obteve um desempenho no IDEB acima da média brasileira. A que você atribui esse resultado?

Como já explicitado, a partir dos “fatores de sucesso” atribuídos pelos diversos sujeitos, buscava-se o detalhamento dessas experiências e as evidências de como estas impactavam na melhoria do desempenho dos alunos e alunas.

1.4.1 - Os Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Formulário de Caracterização da Rede: enviado para a Secretaria de Educação de cada município antes da visita, para se coletar dados sobre a situação geral da rede
- Indicadores Demográficos e Educacionais, IDEB e dados do IBGE: documentos analisados pelas pesquisadoras, a fim de obter dados preliminares sobre o município e para subsidiar a análise de dados por elas coletados
- Caderno de Campo: instrumento construído conjuntamente, entre a coordenação da pesquisa e as pesquisadoras, a fim de orientar as observações e entrevistas. Este caderno continha orientações gerais e roteiros de entrevistas. Para fins de organização dos dados, as perguntas foram agrupadas em 4 dimensões, adaptando seu conteúdo ao interlocutor
 - Gestão
 - Formação dos professores e dos profissionais das escolas e da Secretaria Municipal de Educação - SME
 - Práticas Pedagógicas
 - Infraestrutura

1.4.2 - O processo da pesquisa cenário – o campo

Definidos os 40 municípios participantes, a pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2007, quando 18 pesquisadoras foram a campo com o objetivo de descobrir quais eram os fatores que, segundo os vários sujeitos pesquisados, eram responsáveis pelo desempenho acima da média nacional, aferido ao município pelo IDEB.

As pesquisas de campo tiveram a duração de 02 dias em cada município, sendo realizadas por 01 pesquisadora em municípios de até 20.000 habitantes, e por 02 pesquisadoras nos municípios com mais de 20.000 habitantes.

O primeiro contato com os municípios foi realizado pela Undime, através de uma carta-convite, explicando o escopo da pesquisa, sua finalidade e funcionamento, a fim de se preparar uma agenda prévia, que deveria constar de:

- Entrevista com o dirigente municipal de Educação
- Visitas à escolas da rede (com níveis de avanço no IDEB diferentes), incluindo entrevistas com toda a comunidade escolar
- Entrevistas com parceiros da rede e conselheiros

Em campo, as pesquisadoras realizaram entrevistas, ora individualmente, ora em grupos, visto que era importante ouvir um número representativo de pessoas que pudessem expressar a realidade das redes, bem como ter uma visão a mais multifacetada possível dos dados. Cada um dos entrevistados apontou as razões que acreditavam ter sido importantes para a aprendizagem das crianças.

Nos municípios onde havia 2 pesquisadoras, a visita nas escolas foi feita individualmente, para que fosse possível visitar 4 escolas e ter uma representatividade maior da rede.

1.5 - A análise de dados da pesquisa cenário – os relatórios

Para a análise de dados foram elaborados relatórios de cada município e, a partir deles, um relatório final da pesquisa, elaborado pelas coordenadoras. Com base nesses documentos, especialmente no relatório final, foi elaborado um novo texto que culminou na publicação da pesquisa em forma de livro, para ser distribuído nacionalmente, com o intuito de disseminar as boas práticas encontradas e inspirar e instrumentalizar os educadores.

Para viabilizar uma análise comparativa das realidades encontradas, foi elaborado um roteiro, a fim de orientar as pesquisadoras em relação à estrutura deste documento, tendo em vista que, de outra forma, essa análise seria dificultada (ver a estrutura no ANEXO 3).

Após esta etapa, os relatórios foram enviados às coordenadoras da pesquisa que realizavam a leitura e demandavam algum tipo de revisão ou esclarecimento, quando necessário.

Após a entrega de todos os relatórios, já revisados, foi iniciada outra etapa, a elaboração do relatório final a partir da análise comparativa dos dados, tendo como base os 37³² referidos relatórios dos municípios.

Os passos desse trabalho foram detalhados no relatório final da pesquisa, como se pode constatar a seguir:

O primeiro passo do trabalho de consolidação dos resultados, após a leitura e análise de cada relatório individualmente, foi a identificação nos relatórios dos fatores de sucesso de cada uma das Redes, apontados pelos entrevistados e pelas pesquisadoras.

Foram listados preliminarmente 112 fatores diferentes. Depois de uma análise em que se identificava que alguns eram formas diferentes de dizer coisas semelhantes ou que estavam contidos em fatores declarados de forma mais abrangente, chegamos ao número de 75.

Uma nova análise foi feita e excluimos os fatores que representavam comportamentos ou iniciativas muito isoladas. Elas foram “guardadas” para serem citadas no texto do relatório e deixaram de compor o conjunto de fatores de sucesso. Um exemplo foi a iniciativa de Alto Alegre do Pindaré - MA de pesquisar experiências de sucesso em outras Redes, fazer contatos e visitas a esses municípios e, quando possível, replicar a experiência. Isso foi excluído de fator de sucesso e é citado no texto no item que fala da permanente insatisfação e não acomodação das Redes visitadas, como exemplo de estratégia de identificação de soluções e oportunidades.

Fechamos ao final a lista em 58 fatores de sucesso.

Analisando a correlação entre o número de fatores presentes e o IDEB, notamos que as maiores distorções encontram-se em dois grupos distintos. O primeiro, formado por municípios pequenos em que o valor do IDEB é mais alto que o número de fatores, ou seja, sua classificação como IDEB é melhor do que a pelo número de fatores. Com os municípios maiores ocorre o contrário. Sua classificação pelo número de fatores presentes é melhor do que pelo valor do IDEB. Nossa hipótese é de que nos municípios menores um número pequeno de fatores presentes é capaz de gerar alto impacto positivo sobre o IDEB. Nos municípios maiores, que enfrentam realidades mais complexas, é necessário atender a um número maior de fatores para alcançar o mesmo impacto. Nos municípios médios não há grande diferença entre sua posição na classificação por IDEB e por número de fatores.

³² No capítulo I expliquei que após a realização da pesquisa de campo, três dos municípios não apresentavam uma realidade compatível com a pontuação do IDEB, pois seus avanços se relacionavam a ações e iniciativas pontuais e não retratavam o avanço da rede. Por isso, esses municípios não foram incluídos na análise final dos dados.



É importante ressaltar que o não relato de uma prática, atitude ou comportamento não significa que ela não exista no município, apenas que ela não foi considerada um dos fatores de seu sucesso.

Da análise dos 58 fatores de sucesso selecionados surgiram 3 categorias de temas:

Grupo 1: Fatores com presença mais frequente e considerados de maior impacto: são os fatores mais citados, que englobam outros e que juntos formam o que poderíamos chamar de Medidas Básicas ou “cesta básica” para o sucesso das Redes.

São eles:

- Foco na aprendizagem
- Sentido, consciência e práticas de Rede - a relação entre Secretarias Municipais de Educação e as escolas
- Cultura e Prática do Planejamento
- Cultura e Prática de Avaliação
- Perfil profissional dos professores - compromisso, capacidade e motivação
- Formação dos Professores
- Valorização da Leitura
- Acompanhamento e atendimento individual
- Atividades extracurriculares
- Parcerias

Grupo 2: Fatores de sucesso importantes, relatados em um número menor de municípios.

- Educação Infantil
- Prática por Projetos
- Interação com as famílias
- Interação com a comunidade
- Perfil e papel da Diretora
- O tempo na escola - a garantia dos 200 dias e a atenção à frequência dos alunos e professores.
- Planos de Cargos e Salários
- Educação indígena

Grupo 3: Temas importantes que foram pouco relatados ou relatados como ainda representando um desafio para essas Redes

- Desenvolvimento de estratégias orientadas para o ensino de matemática
- Inclusão de deficientes
- Participação dos alunos
- Formação da equipe técnica e dos funcionários
- Relação com as Secretarias Estaduais de Educação
- Questões de raça e etnia

Embora a organização das entrevistas e a análise dos dados por município tenham se pautado nas 4 dimensões definidas no Caderno de Campo, a análise comparativa dos dados indicou a necessidade de ruptura desta estrutura, como observado acima.

Considerando os objetivos da pesquisa de identificar boas práticas e socializá-las, o relatório final apresentou e analisou esses “achados” e foi construído, como já dito, com base nas próprias experiências narradas nos relatórios parciais. As principais experiências dos municípios foram descritas parcial ou integralmente, dando a esta produção final uma característica de “mosaico de experiências”.

1.6 - A Publicação



O texto para a publicação ficou a cargo de uma empresa especializada, que selecionou as experiências mais relevantes e estruturou a narrativa de forma mais atrativa ao leitor.

Eis um trecho introdutório da publicação (p.12):

De Santarém (PA) a Sapiranga (RS), as pesquisadoras percorreram municípios com diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social.

- Na sua maioria, as redes selecionadas são mais do que um conjunto de escolas sob gestão do município. São redes de fato, onde as trocas e os fluxos de informação e recursos alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.
- Os dez pontos citados como responsáveis pelo bom desempenho das redes na maioria dos municípios analisados são: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Neste outro trecho, um exemplo de uma experiência do município de Alto Alegre do Pindaré-MA ilustra um dos fatores de sucesso encontrados na pesquisa: *Avaliação – ferramenta de aprendizagem*:

Mestre posto à prova

Professor da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré (MA) também passa por avaliação constante, como os alunos. A Secretaria Municipal de Educação mantém um departamento de Avaliação e Acompanhamento, que mapeia ao longo do ano letivo a evolução do desempenho dos alunos e dos professores. A ideia é fazer intervenções qualificadas em sala de aula, a fim de evitar o fracasso escolar. Os resultados da avaliação são divulgados entre os profissionais da rede e ajudam a direcionar a política educacional do município. Professores com baixo desem-



Professores da Unidade Integrada (UI) Professora Anna Maria Patello Saldanha, em Alto Alegre do Pindaré (MA)

penho são convocados para um reforço na formação.

Todo o processo de avaliação – que é acompanhado pelos supervisores da secretaria – é percebido pelos entrevistados como importante para alcançar as metas.

Antes havia certa rejeição, os supervisores eram vistos como fiscais. Hoje o apoio dado por esses técnicos da secretaria ao bom desenvolvimento da prática pedagógica, por meio do acompanhamento e da colaboração na construção do planejamento, é muito valorizado e apontado como um dos fatores de superação das dificuldades em sala de aula.

A publicação foi lançada no início de 2008 e desde então distribuída para dirigentes municipais de educação e educadores em geral, no intuito de cumprir seu principal objetivo: colaborar para que a garantia do direito de aprender seja o foco das políticas educacionais, através da disseminação de práticas legitimadas que ocorrem no cotidiano de escolas municipais brasileiras.

A relevância dos dados obtidos e as marcas positivas dessa experiência foram as principais motivações para a iniciativa de olhar, mais uma vez, de forma renovada e aprofundada para eles, a fim de realizar esta produção que pretende, inspirada no vivido, extrair novas aprendizagens, lições e inspirações.

CAPÍTULO II – O CAMINHO METODOLÓGICO

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

2.1 - Os princípios metodológicos

Será possível narrar TODA a verdade sobre algo? Qual o caminho para se chegar à verdade? Existe uma verdade absoluta? Tratar de método, para mim, requer revisitar minha concepção de verdade. E, ao fazê-lo, reafirmar que a verdade como um valor me é cara, aliás, dizem, é uma das minhas principais características – embora nem sempre bem compreendida.

Ouçõ de forma recorrente: “*Você é uma pessoa muito verdadeira*”. Mas o que isso significa? Dentre outras coisas, significa que - IERM tenho as minhas verdades, que eu acredito nelas, que elas me sustentam, mas elas são apenas as minhas verdades, ou seja, não há uma verdade absoluta; a verdade está sempre condicionada a determinantes pessoais, sociais e históricos. Buscar a verdade é legítimo, mas crer que é possível encontrá-la na sua totalidade me parece um equívoco.

Apegar-se a supostas verdades pode se constituir em um dos principais obstáculos de um aprendiz. Aliás, só se está no lugar de aprendiz quando se está em atitude de dúvida. O caminho da aprendizagem não é a verdade, mas a dúvida.

Pois, então, não poderia ser diferente. Neste lugar de aprendiz em que me encontro, o que mais me mobiliza é o exercício de duvidar. De quem? De mim mesma! Desconfiar de tudo o que encontrar, ou antes, da forma de buscar o que se busca. Ora, do método! Não que seja uma desconfiança gratuita, mas uma atitude atenta, que me move a olhar mais uma vez, a analisar com mais cuidado, a ser mais criteriosa.

A palavra método³³ vem do grego, *methodos*, que significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim". Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados. Assim, a metodologia utilizada em uma pesquisa é um ponto central, estratégico, no caminho entre a pergunta e as possíveis "respostas". Entretanto, muito se tem questionado sobre método na atualidade, e é preciso alertar o leitor que esta obra se situa neste contexto histórico, de crise dos paradigmas³⁴ da Modernidade e da própria ciência.

Por essa razão comecei esse capítulo recorrendo à ideia de verdade; porque a crise a que me refiro está associada ao construto da ciência, e o que busca a ciência senão a verdade?

No artigo *Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade*, Ferreira et al. (2002, p.246) fazem uma abordagem mais densa dessa questão, e é no diálogo com suas referências que sustento minhas convicções:

Quanto à possibilidade de se alcançar a 'verdade' contida nos fatos, Nietzsche (1873/1978), numa crítica à tradição metafísica, já assinalava a necessidade de o homem conviver com a idéia de a linguagem não ter o poder de captar a "coisa em si", vista como a verdade pura. Apesar de o homem acreditar saber algo das coisas mesmas, possui nada mais do que metáforas delas e, de nenhum modo, correspondentes aos entes de origem. Sob essa ótica, na verdade, o cientista 'cria' descrições de mundo e não, como era suposto, revela o real.

Pensadores pós-nietzscheanos, como Adorno e Foucault, juntaram-se também às críticas da tradição metafísica. Wittgenstein, Heidegger e Dewey, apontados por Rorty (1988) como os três filósofos mais importantes do nosso século, "concordam que a noção do conhecimento como representação exata, tornada possível por processos mentais especiais e tornada inteligível através de uma teoria geral da representação deve ser abandonada" (p. 17). Neste aspecto, Heidegger desenvolveu uma concepção profundamente original e inovadora. Em sua obra clássica, *Ser e Tempo* (Heidegger, 1927/1988), a concepção tradicional da verdade como correspondência e adequação ao real é criticamente analisada, sendo a questão da verdade considerada sob outro ângulo - como a descoberta do ente retirado de seu velamento. Não se aceita mais um fundamento último para a verdade. Esta

³³ Definição segundo Wikipédia.

³⁴ Vários autores abordam essa questão e foram lidos na disciplina Bases Filosóficas da Educação, do curso do mestrado do PPGEduc. Por exemplo: Rouanet (1993), Lyotard (2002), Hobsbawm (2005), Giddens (1991), dentre outros.

passa a ser considerada como múltipla, contextual, ligada às condições históricas e concretas do homem.

A última frase dessa citação é a base na qual apoio minhas expectativas e meu compromisso como pesquisadora. Posso me comprometer, e me comprometo, com essa verdade provisória, concreta, circunscrita em uma série de condicionantes contextuais e pessoais. Contar a verdade é sempre contar uma certa verdade, a partir de um olhar sobre a verdade. Eis o que farei!

A “humildade epistemológica”, de que fala Veiga-Neto (1996) e já mencionada no início deste estudo, merece ser novamente lembrada, pois orienta meu caminhar. No mesmo texto em que esta expressão aparece, também me chamou atenção uma citação de Edwald (*apud* VEIGA-NETO, 1996, p.31), pela forma com que aborda a atitude científica na pós-modernidade:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras: certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... e é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como chaves de uma caixa de ferramentas.

Portanto, está aqui situado o sentido do meu esforço acadêmico. Não o de produzir a verdade, mas de narrar a minha experiência, a partir do meu olhar, com o compromisso genuíno de torná-la confiável, mas sem a ilusão de acreditar na sua totalidade ou isenção. Afinal, como diz poeticamente Clarice (1999), “humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho.” É assim que me vejo, orgulhosamente humilde na condição de narrar a minha verdade provisória, a partir do olhar que posso lançar sobre o mundo.

Veiga-Neto (1996) mais uma vez me lembra da total impossibilidade desse distanciamento e da “asepsia metodológica” quando lançamos nossos olhares sobre o mundo. Pondera que isso não significa falta de rigor, mas que devemos sempre nos lembrar que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Segundo ele, isso diminui nossa ingenuidade e nos deixa mais atentos. Larrosa (1994, p. 83), com sua forma poética de dizer coisas sérias, afirma que “nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos [...]. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira.”

A perspectiva a que me afilio foi bem definida por Prado e Cunha (2007), quando consideram o homem como um sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas.

Enfim, tendo situado o leitor quanto aos limites desta pesquisa, atrevo-me agora a falar das suas possibilidades!

Mesmo passando por revisões profundas, o método tem um papel regulador e orientador do pensamento e das ações do pesquisador, servindo de guia para o trabalho, tanto a nível intelectual quanto prático e balizador dos resultados obtidos. A escolha dos procedimentos metodológicos decorre da opção sobre a concepção e o paradigma³⁵ de pesquisa de cada investigador.

A partir dos estudos feitos na minha itinerância de aprendiz-pesquisadora, tendo como interlocutores mais próximos Bogdan & Biklen (1994), Rodwell (1994), André (1998), Lüdke e André (2004), e Prado e Cunha (2007), que por sua vez dialogaram com outros grandes pensadores da área, percebo que há várias formas de denominar e classificar esse “novo” construto sobre as pesquisas sociais, como: construtivista, qualitativa, não-convencional. Entretanto, há uma convergência e complementaridade no que diz respeito à concepção em si. Esta sintonia em termos paradigmáticos é expressa através de uma série de conceitos-chave que estruturam esta concepção de pesquisa.

Para este estudo, que busca os fundamentos teóricos e práticos de âmbito pedagógico que deram sustentabilidade às redes pesquisadas, o mais relevante em relação à definição da abordagem da pesquisa não é nomeá-la, mas apreender o sentido de todo investimento feito pelos estudiosos do tema, para que se tenha uma dimensão da complexidade de se fazer pesquisas situadas em um TEMPO, em uma CULTURA, e realizada por PESSOAS.

No texto, *Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo*, publicado na Revista da FAEEBA, em 1994, Rodwell afirma:

O interesse da pesquisa construtivista é dirigido para o único ou excepcional, mas que é, ao mesmo tempo, o fenômeno que ocorre frequentemente. Só assim a pesquisa é capaz de produzir explicações específicas. Seu interesse é gerar conceitos ao vivo, ligados ao contexto concreto do fenômeno estudado, e produzir a descoberta de elementos que continuam vinculados a este contexto. (p. 127)

Gohn (2005) complementa, a partir de um olhar sobre a potencialidade de pesquisas em educação:

³⁵ Paradigmas, segundo Rodwell (1994, p. 126), são os princípios organizadores que moldam as percepções, incluindo as crenças, os valores, as técnicas utilizadas para descrever as coisas, a direção do olhar e o que o cientista espera descobrir. O paradigma inclui a ontologia, a epistemologia, as idéias sobre a natureza humana. O paradigma é uma visão do mundo.

Falar sobre a pesquisa na área de educação significa reconhecer, antes de tudo, que a pesquisa é um ato pedagógico de aprendizagem que ocorre na relação entre sujeitos envolvidos. A pesquisa também é geradora de conteúdos que expressam saberes e conhecimentos. A pesquisa envolve, portanto, aprendizagens e saberes na forma (com suas práticas) quanto no conteúdo (teorias e explicações elaboradas). (p.265)

Portanto, consciente da complexidade e das nuances próprias de uma pesquisa que assume os conceitos descritos acima como referência, sintonizada com os aportes da abordagem qualitativa, passo a destacar alguns pontos considerados por mim como estruturantes para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Em primeiro lugar, carece esclarecer que, ao adotar essa abordagem, não me isentarei de usar os recursos quantitativos, quando necessário.

Em segundo lugar, os fundamentos teóricos e práticos que orientam essas pesquisas serão, neste trabalho, uma referência, uma inspiração, uma orientação paradigmática, mas não serão utilizados em toda sua potencialidade. Tanto a concepção fenomenológica, quanto o conceito de interação simbólica³⁶ – dois conceitos estruturantes das pesquisas qualitativas –, orientam minha concepção de pesquisa, mas encontram limites claros nesse contexto, tendo em vista a natureza dos dados, que são extraídos dos relatórios produzidos por outros pesquisadores, em um trabalho de campo limitado por um escasso período de tempo, já descrito no capítulo anterior.

Por outro lado, a escuta atenta às razões e interpretações dos vários sujeitos implicados e a descrição do cotidiano, mesmo não tão exaustivamente narrada, me permitem afirmar que há dados suficientes para caracterizar essa pesquisa no âmbito da abordagem qualitativa.

Nesta abordagem,

os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade (ANDRÉ, 1997).

Além disso, esta pesquisa pretende ser um convite para que outros possam desdobrar e aprofundar as questões aqui levantadas, realizando pesquisas do tipo etnográfica, estudos de caso, pesquisas do cotidiano, dentre outras, que poderão captar com maior riqueza de detalhes o cotidiano dessas experiências tão ricas de ensinamentos, superação e esperança.

³⁶ Para aprofundamento desses conceitos, consultar Bogdan & Bicklen (1994, p.52-57) e André (1998, p.16-22).

Esclarecidos os aspectos mais gerais que norteiam essa pesquisa, cabe agora apontar as escolhas metodológicas e o percurso realizado, a partir dos instrumentos de coleta de dados disponíveis.

2.2 - A metodologia: pesquisa documental

Sendo a pesquisa Territórios de Aprendizagem realizada a partir dos dados da pesquisa cenário, sua metodologia deve ser caracterizada como uma análise documental.

A motivação principal para se realizar esse tipo de pesquisa remete à minha própria experiência como pesquisadora e coordenadora da pesquisa cenário, ao me deparar com uma vastidão de dados que poderiam e mereciam ser novamente analisados, tanto a partir de uma mudança no foco do olhar, como a partir de uma redefinição dos objetivos. No caso da pesquisa cenário, a ênfase estava situada na disseminação das experiências coletadas em diferentes contextos. Já nesta pesquisa, além de um olhar mais sistêmico para os diversos fatores encontrados, busco as razões ou os aportes que sustentam essas práticas.

Quanto à escolha da análise documental, Flick (2009) afirma que o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Portanto, a escolha pelos documentos gerados a partir da pesquisa de campo é considerada adequada para esse tipo de abordagem e o método compatível com o escopo da pesquisa, visto que os documentos analisados são frutos do trabalho de campo.

Ademais, esse tipo de pesquisa é referendado por Lüdke e André (2004), quando afirmam que, embora pouco explorada em pesquisas na área de educação, a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa, desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras complementam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma 'fonte' natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 39)

Uma das principais razões da produção desta investigação foi a percepção de que havia um rico acervo de dados nesse conjunto de documentos e que outros olhares poderiam fazer emergir novas interpretações. Por fim, o argumento de Gohn (2005) dá sustentabilidade à escolha deste método para a pesquisa:

O que torna ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A transparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele

elementos da outra. Portanto, o que é dialético é a própria realidade; por isso, precisamos de instrumentos que captem essa dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza dos fenômenos e fatos sociais, enquanto objetos de investigação. (p. 255)

Dito isso, o próximo esclarecimento a fazer é: a que se designa nesse contexto um documento?

A palavra documento tem origem latina em “*documentum*” que significa aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova.

Segundo o dicionário Aurélio, documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.

Prior (2003) oferece uma definição mais dinâmica e mais voltada para a prática do que sejam documentos. Segundo este autor:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastarnos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de **campos, de estruturas e de redes de ação**. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. (PRIOR, 2003, *apud* FLICK 2009, p.231, grifo nosso)

Nesse caso, os documentos descritos e analisados logo abaixo, são narrativas das experiências de 16 pesquisadoras que, imbuídas do propósito de ouvir os diferentes sujeitos que atuavam nas redes municipais, realizaram um trabalho criterioso de registro a fim de retratar essas realidades.

Estes documentos são considerados fontes primárias, visto que se constituem em fontes originais, contemporâneas aos fatos que estão sendo estudados e diretamente ligados ao objeto de estudo. São eles:

- 37 relatórios de pesquisa; um de cada município selecionado, sendo três deles elaborados por mim
- Relatório final da pesquisa, também elaborado com minha co-autoria
- Publicação final da pesquisa (inspirada no relatório final)

Uma questão que merece ser tocada como um possível problema ou cuidado no uso da análise documental está relacionada à credibilidade das fontes ou sua autenticidade. Vários autores alertam sobre este ponto. Cabe aqui esclarecer que o duplo papel – de pesquisadora e coordenadora – que exerci na pesquisa *Redes de Aprendizagem* me permite atestar o nível de profissionalidade, engajamento e responsabilidade por parte de toda a equipe que realizou

esse trabalho. Uma atitude genuína de escuta de todos os sujeitos implicados foi a base para a coleta dos dados.

De acordo com a classificação de tipos de documentos usada por Scott (1990, p.14, *apud* FLICK, 2009, p. 231), que os distingue segundo duas dimensões - autoria e acesso aos documentos -, destacamos que tanto os 37 relatórios de pesquisa, quanto o relatório final são documentos de acesso restrito.

A disponibilização desses materiais pelas instituições envolvidas – UNICEF, MEC e UNDIME – revela uma atitude de abertura para que estes dados estejam a serviço de outros estudos que pretendam adentrar nesses complexos e não menos fascinantes territórios de aprendizagem.

2.3 - Os sujeitos da pesquisa

Sendo uma pesquisa documental, os sujeitos desta pesquisa são os vários participantes da pesquisa cenário, podendo ser classificados em dois grupos: coordenadoras e pesquisadoras e sujeitos entrevistados.

Dezesseis pesquisadoras foram a campo para a coleta de dados e, posteriormente, elaboraram relatórios de cada um dos municípios pesquisados. Para municípios com mais de 20.000 habitantes havia sempre duas pesquisadoras realizando o trabalho. Esse grupo, selecionado pelo Unicef, MEC, Undime e pelas coordenadoras da pesquisa, foi composto por profissionais de quatro regiões brasileiras – Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste – com experiência em pesquisa e formação profissional variada, a fim de possibilitar um olhar mais diverso sobre as realidades. Cinco membros já tinham participado da pesquisa *Aprova Brasil*, a primeira realizada pelo UNICEF a partir de dados do IDEB.

Eu e a outra coordenadora também fizemos parte deste grupo de pesquisadoras quando realizamos pesquisa de campo em três municípios, sendo o primeiro deles considerado piloto para testagem do Caderno de Campo e da metodologia da pesquisa.

Assim, os relatórios elaborados e transcritos parcialmente no capítulo que analisa os dados têm a autoria das pesquisadoras e são tratados como **narrativas**, tanto quanto os depoimentos dos entrevistados.

Os demais sujeitos da pesquisa cenário são as pessoas entrevistadas pelas pesquisadoras, a saber: dirigentes municipais de educação, gestores escolares, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos, membros de conselhos e parceiros da escola. Estes

aparecem nos relatórios, ora através de transcrições de fala, ora a partir do relato escrito das pesquisadoras.

2.4 - Os municípios pesquisados

Os 37 municípios que fizeram parte da pesquisa cenário já foram devidamente identificados no capítulo anterior. Entretanto, cabe aqui elucidar que, tendo em vista que a análise dos dados deve considerar sempre as realidades de contexto, atentando para as especificidades e diferentes realidades de cada *lócus* de pesquisa, é fundamental oferecer dados que apoiem o pesquisador na leitura da realidade, bem como ajudem o leitor a compor o cenário onde esta se concretiza. Assim, no Anexo 4 é possível obter as principais informações sobre cada um destes municípios, principalmente seu perfil socioeconômico e educacional.

Os dados foram extraídos dos relatórios parciais, bem como do banco de dados organizado no final da publicação *Redes de Aprendizagem* (pag. 91 a 101). Os dados relativos à população que não estão identificados, referem-se às informações do Censo Populacional 2000 e, no caso das matrículas e número de escolas da Educação Básica, referem-se às informações do Censo Escolar 2007.

Cabe ainda esclarecer que nem todos os municípios foram citados na pesquisa, visto que o que norteou a seleção das experiências foram os eixos. Estão relatadas aquelas mais relevantes e ilustrativas, ou seja, que têm maior potencial de elucidação dos fundamentos depreendidos em cada eixo.

2.5 - Tratamento, análise dos dados e breve panorama dos resultados: de passo em passo, o território delineado

Para não confundir o leitor mais desavisado, é preciso deixar claro que uma dissertação, ou pelo menos *esta* dissertação, não foi escrita na ordem em que as páginas se encontram. Este é, certamente, um dos melhores exercícios ao escrevê-la. Nada de uma coisa de cada vez, terminar uma parte e depois partir para outra... Que nada! É na própria tessitura da escrita que já se começa a exercitar a ruptura com o linear, com a padronização, com a noção clássica do tempo. O que aparenta certa desordem, faz todo sentido!

Assim, de posse desse rico acervo documental, depois de ter clareza da problemática, do sentido desta investigação e dos paradigmas relacionados à própria pesquisa e à

metodologia que deveria me orientar ao longo de toda a trajetória, me vi diante de um grande desafio: o que faço agora? Qual o próximo passo?

O delineamento de cada passo da metodologia da pesquisa é, sem dúvida, um dos principais desafios enfrentados e, certamente, uma das maiores possibilidades de aprendizagem. Em geral, e comigo aconteceu assim também, é um momento de revisitar as muitas leituras feitas ao longo do mestrado para realizar uma seleção e apropriação dos conceitos, tendo como base as demandas da pesquisa, para, a partir daí, tomar decisões. É o momento em que se decide: o que vai orientar meu olhar?

Lembrei-me imediatamente de mais uma referência sobre a concepção de pesquisa assumida por mim e, novamente, recorri a Rodwell (1994), quando trata do percurso de pesquisas dessa natureza. Essa leitura sinalizou que, embora não andasse por uma estrada reta, eu caminhava para chegar ao meu destino:

O plano de pesquisa não é desenvolvido "*a priori*", mas emerge da experiência adquirida no decorrer do processo. Isso é necessário, porque não se conhece de antemão as realidades múltiplas que vão emergir dentro do processo investigador, de modo que antes é impossível traçar um desenho adequado. Uma pesquisa construtivista tem determinadas fases, mas o conteúdo de cada fase se modifica e acompanha a experiência da investigação. (RODWELL, 1994, p. 132)

Durante o processo de formulação da pergunta da pesquisa, eu já havia feito muitas leituras e apontamentos sobre teorias correlatas aos grandes "achados" da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, visto que agregar um referencial teórico que possibilite ampliar a abordagem e o tratamento dos dados é um propósito do trabalho. Embora já passados dois anos do início da pesquisa *Redes*, boa parte das descobertas foram apropriadas por mim e as experiências vividas estão, de certa forma, muito presentes na minha memória.

Decidi que precisava fazer um primeiro exercício mais introspectivo, que me conectasse com minha experiência pessoal diante da pesquisa cenário e, depois disso, exercitar o distanciamento necessário para construir um novo olhar.

Então, decidi pelo **PRIMEIRO PASSO... presentificar a experiência vivida.**

Recorri às minhas recordações e apreensões mais imediatas e fiz uma lista dos fatores que ecoavam em mim mais fortemente, após o distanciamento da experiência com a pesquisa cenário. Esse exercício foi impulsionado mais uma vez por Rodwell (1994, p.132), quando pondera que teoria pode surgir a partir dos dados. Segundo a autora, "a teoria não é estabelecida "*a priori*", mas emerge no decorrer da investigação. Uma teoria pré-estabelecida não abrange as especificidades das realidades múltiplas que se revelam no contexto da

investigação”. Esse primeiro passo se constituiu na matéria-prima para que eu pudesse voltar aos documentos já com alguma referência para orientar o meu olhar e, conseqüentemente, organizar os dados.

A primeira lista que elaborei, com o levantamento dos elementos que estavam por traz ou davam sustentabilidade às práticas, ficou assim:

1. Crença na capacidade de aprender do aluno
2. Foco e compromisso com a aprendizagem do aluno
3. Ação conjunta: reconhecimento da importância do trabalho colaborativo
4. Atitude de mobilização e superação diante das dificuldades
5. Para ter boa educação é preciso ter bons professores
6. Para ter uma boa educação é preciso ter responsabilidade política e uma boa gestão

O SEGUNDO PASSO... exercitar o olhar distanciado.

Listados estes seis itens – sem uma análise profunda destes elementos, mas apenas como um exercício exploratório –, parti para uma segunda fase, bem mais cuidadosa e que exigiu muito tempo de trabalho. Debrucei-me na análise de todo o material escrito. Extraí dos relatórios os trechos que se referiam a cada um dos itens acima, organizando-os em quadros. Cada quadro continha um destes fatores e todas as falas correspondentes, retiradas dos documentos analisados. Cabe esclarecer que denomino de “fala” tanto os depoimentos quanto os trechos retirados do relatório final e dos relatórios parciais – de cada município – visto que estes correspondem ao registro das falas dos participantes, quer sejam das pesquisadoras ou dos entrevistados. Este foi um momento de revisitar toda a produção documental da pesquisa cenário. Segundo Gohn (2005), este é um procedimento importante no processo de seleção e análise dos dados:

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contente com a forma como acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona. **Contrói-se a partir da investigação dos fatos reais, distinguindo-se o que é “essencial” do que é “acessório”**. Ficar no essencial é necessário para romper com as representações ilusórias imediatas. É compreensível que se analisem os elementos fundamentais da problemática retornando à pergunta formulada como objetivo inicial da investigação. (p.255, grifo nosso).

A coleta e organização dessas falas forneceram dados relativos ao objetivo da pesquisa, referente aos fundamentos teóricos e práticos que dão sustentabilidade às práticas. O propósito de cartografar territórios de aprendizagem surgiu pelo fato de que essas práticas

ocorrem em determinados municípios, dentre os 37 pesquisados, e identificá-las também é um passo importante no processo de disseminação e socialização de conhecimento.

A partir dessa coleta detalhada de dados, passei para uma primeira etapa de análise, a fim de extrair os eixos da pesquisa. Esta análise foi realizada a partir das seguintes questões orientadoras:

- o que os dados apresentam?
- qual é a melhor forma de organizá-los?
- quais destes dados estão relacionados à pergunta da pesquisa?

Após uma análise detalhada, me deparei com os seguintes resultados:

- Todos os itens da primeira lista aparecem de alguma forma nos relatórios, o que já era esperado, considerando meu grau de apropriação do material.
- A questão mais recorrente é a de número 2. O foco ou compromisso com a aprendizagem é o grande princípio orientador. A crença na capacidade do aluno aprender está embutida nele, portanto, não há necessidade de enunciá-la separadamente. A partir de então, uni esses dois elementos em um só.
- A questão da qualificação e centralidade do professor é também bastante recorrente (item 5). O relatório final da pesquisa revela que a grande maioria dos municípios aponta a questão da formação e o compromisso dos profissionais como um dos fatores de sucesso.
- O trabalho colaborativo e a atitude solidária aparecem como uma questão importante do clima institucional, como uma característica da cultura dessas redes. É o que gera uma ambiência favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do trabalho dos profissionais em geral.
- Em relação ao compromisso político e à gestão, esses elementos foram centrais nas realidades pesquisadas, sendo considerados como fatores de sustentabilidade e de motivação para o desenvolvimento das práticas. Entretanto, mesmo considerando a relevância e centralidade da questão, sua complexidade não me permitiria abordá-lo de uma maneira minimamente responsável, considerando os limites da pesquisa. Sendo assim, infelizmente não se constituirá como eixo de análise, embora seja permanentemente lembrado como um elemento importante no contexto. Eis aqui uma sinalização que a mim parece relevante: a realização de pesquisas sobre boas práticas de gestão.
- A questão da mobilização apareceu quando as condições contextuais eram particularmente desafiadoras, como nos casos em que há precariedade de recursos, de estrutura física e de condições de trabalho, mas não é tão representativo quando se analisa as 37 realidades.

Realizada essa minuciosa análise, passei então a me concentrar na definição dos eixos que poderiam fazer parte do escopo desta pesquisa: identificar quais fundamentos de âmbito pedagógico dão sustentabilidade às práticas dos municípios pesquisados.

Após algumas reformulações, oriundas de um processo permanente de análise, cheguei aos seguintes elementos que orientam as decisões e práticas dessas redes:

1. Foco na aprendizagem.
2. Perfil do professor
3. Cultura colaborativa

Estes elementos, portanto, se constituíram nos eixos da pesquisa.

TERCEIRO PASSO... olhar mais uma vez para desvendar as nuances.

Definidos os três eixos da pesquisa, foi necessário retornar mais uma vez aos dados, nesse momento para fazer uma análise mais detalhada, para, assim, depreender os fundamentos contidos em cada eixo.

Cada experiência foi novamente analisada e categorizada. Os depoimentos foram colocados em *itálico* para haver uma diferenciação entre a fala oriunda do relatório das pesquisadoras e as falas dos entrevistados. As ideias-chave das falas foram marcadas em **negrito** para dar destaque aos pontos centrais. Isto ajudou tanto a organizar os dados no momento da análise, quanto a priorizar os fragmentos mais relevantes. A partir dessa nova análise surgiram categorias em cada eixo. Esta organização passou, então, a ser a estrutura na qual a análise seria realizada.

Os eixos se constituíram dos seguintes elementos:

EIXO 1 – FOCO NA APRENDIZAGEM

- Acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos;
- Atendimento individualizado.

EIXO 2: PERFIL DO PROFESSOR

- Dimensão afetivo-relacional
- Formação
- Valorização social e condições de trabalho

EIXO 3: CULTURA COLABORATIVA

- Trabalho coletivo
- Compartilhamento de experiências

Por fim, após este detalhado trabalho que resultou em um outro quadro que relacionava as práticas a cada categoria, e que já dava um panorama claro do que fundamentava cada eixo do ponto de vista da prática, foi possível traçar uma outra etapa importante do caminho, extremamente desafiadora: **enredar o sabido e o vivido: o QUARTO PASSO.**

O objetivo então era promover um diálogo entre os fundamentos teóricos e práticos em seus respectivos eixos, através das análises e aprendizagens que eu, como pesquisadora, podia elaborar, tendo como base o campo teórico e as experiências dos municípios.

Com este objetivo, estruturei, com ajuda do meu orientador, a tessitura do próximo capítulo da seguinte forma: decidimos que o mais coerente com meu propósito seria apresentar um aporte teórico sobre cada um dos temas abordados, de forma a situar a mim e ao leitor sobre o que é produzido no campo das ideias, para se criar um cenário conceitual que permitisse o entendimento dos dados pesquisados. Obviamente fizemos esta escolha já sabendo de antemão as limitações em compor este cenário, visto que, nessa busca, só poderia mostrar o que meu esforço pode alcançar e meus olhos, ver e apreender!

A narração prosseguiria com a apresentação e análise dos dados, já depurados e organizados, usando as categorias como referência. Assim, minha presença estaria mais acentuada, exercendo plena e conscientemente meu poder de autoria: colocando minha marca, minha voz e vez; comprometida, como já disse anteriormente, não com a verdade, mas com a minha verdade coerente, responsável e ética.

QUINTO PASSO: uma visão transversalizada

Por fim, tecidas as relações entre o dito, o vivido e o refletido, tratando cada um dos eixos e categorias nas suas especificidades, faz-se necessário recuperar a segunda pergunta da pesquisa referente a *como os fundamentos se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos* e lançar um olhar verticalizado sobre os três elementos, e, ainda mais, sobre uma dimensão mais extensa que a destes territórios, a fim de chegar onde me propus: compreender como os fundamentos de âmbito pedagógico, que dão sustentabilidade às práticas das redes, se articulam para a obtenção de bons resultados.

Descrito o desafio, tomo as palavras de Shopenhauer³⁷ emprestadas para elucidar meu propósito: “A tarefa não é contemplar o que ninguém ainda contemplou. Mas meditar, como ninguém ainda meditou, sobre o que todo mundo tem diante dos olhos.”

³⁷ Citação extraída dos meus apontamentos da disciplina sobre Metodologia da Pesquisa no curso de Pós-graduação.

É essa a tessitura que orienta a minha escrita a partir do próximo capítulo. Não me pareceu coerente desvincular os conhecimentos teóricos e práticos, pois é nesta relação dialética que encontro o sentido do meu esforço.

Como aprendiz, importa primeiramente que eu, antes de qualquer outra pessoa, possa validar esse processo de pesquisa e seus resultados, compreender suas lacunas e credenciá-lo como confiável e autêntico, duas características que permanecem como basilares nos processos atuais de pesquisa.

Definido o próximo desafio, caberá agora vencê-lo!

CAPÍTULO III –

TEORIA E ANÁLISE – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO SUCESSO ESCOLAR

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o
para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)³⁸

Como já esclarecido, este capítulo tem como objetivo enredar o sabido e o vivido. Relembrando Pinto (2002), a teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria, mas elas se cruzam nas suas particularidades.

Ainda que seja relevante e enriquecedor apresentar os dados coletados em forma de experiências, diferentemente da pesquisa *Redes de Aprendizagem* que tinha como objetivo descrevê-los para disseminar práticas e inspirar educadores, nesta pesquisa esses dados têm um outro sentido. São evidências de que os três eixos depreendidos desses dados – foco na aprendizagem, perfil do professor e cultura colaborativa – são sustentados por fundamentos que dão sustentabilidade a uma educação comprometida com o sucesso na aprendizagem dos estudantes.

Cada município tem seu jeito próprio de enfrentar os desafios e o fazem de maneira singular, de modo que não foram encontradas todas essas características em todas as práticas, nem tampouco foram citadas todas as práticas encontradas, visto que muitas estratégias se repetem e há realidades similares.

No decorrer da análise de dados, utilizei o **negrito** para marcar palavras ou trechos das falas – relatórios e depoimentos - que revelavam aspectos importantes da experiência. Optei por deixar essas marcas no intuito de oferecer um recurso a mais para ser utilizado na leitura sobre quais foram os principais elementos concernentes à dimensão pedagógica que dão sustentabilidade às práticas dessas redes.

³⁸ GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M. 2002.

A partir de agora, sigo narrando os fundamentos que meu olhar foi capaz de alcançar, a partir de cada eixo encontrado:

3.1 – FOCO NA APRENDIZAGEM

Não lhe parece óbvia essa afirmação? Quiçá redundante?

Quem dera! Vamos explorá-la um pouco mais.

O foco na aprendizagem foi o fator encontrado em 100% dos municípios que participaram da pesquisa, ou melhor, foi encontrado nos 37 municípios que permaneceram na amostra final, pois foi exatamente a falta desse foco, e a falta de comprometimento da gestão, que excluíram três dos 40 municípios selecionados inicialmente para a pesquisa – fato já explicado nos capítulos I e II.

Dando prosseguimento à provocação que inicia este eixo, em primeiro lugar é preciso esclarecer que infelizmente não é tão claro para muitos educadores que o sentido da escola é a aprendizagem. Aliás, está aqui identificado um dos pontos centrais que “diferenciam” essas redes de outras e que dão sustentabilidade aos bons resultados obtidos.

Cabe esclarecer que falar sobre o foco na aprendizagem não significa dizer que a escola deve se reduzir às aprendizagens escolares. Não é isso! Nóvoa (2002) faz uma crítica importante desta abordagem ligada aos processos de racionalização do ensino. Concordo com ele, e com Dewey, que o antecedeu ao afirmar que a escola é um lugar de vida e, portanto, qualquer tipo de intervenção pautada no controle será improdutiva e equivocada.

O que tratarei nesse eixo não é a redução do sentido da escola a aprendizagens escolares, mas a de ser um espaço de aprendizagem de todas as naturezas, incluindo as de ordem social, emocional, enfim, falo da condição inerente do ser humano de aprender.

Esclarecido este ponto, e para introduzir minha argumentação, ousou dizer que, embora possa estar claro, no plano das idéias, que a escola é um espaço de aprendizagem, nem sempre isso se reflete na prática. Para muitos, o sentido da escola, ou a tarefa do professor pode ser simplesmente o ensino. É sobre isso que vamos tratar.

Mas, trocando em miúdos, por que isso acontece?

Certamente há muitas razões, e como aqui, mais do que resolver essa questão, desejo colocá-la como ponto de reflexão, sigo tecendo uma provocação que me parece coerente e que tem suscitado debates frutíferos junto aos meus pares, tanto na academia, quanto nos espaços de atuação profissional.

Fazendo uma análise tanto na literatura das áreas de Educação e Psicologia, quanto na linguagem utilizada por educadores, constatei que não há um consenso quanto ao uso dos termos “ensino” e “aprendizagem” quando se trata da relação entre eles. É possível encontrar diferentes formas de enunciação e grafia. Empiricamente, a mais comum parece ser “processo ensino-aprendizagem”, mais raramente também encontra-se “os processos de ensino e aprendizagem” e até mesmo “processo ensino aprendizagem”.

Pois bem, arrisco supor que uma das razões da carência de clareza e coerência sobre “qual é o sentido da escola” pode decorrer da expressão “processo ensino-aprendizagem”. Explico: essa forma de enunciação remete à seguinte lógica: “se há ensino, logo há aprendizagem”, visto que o hífen, do grego *hyphen*, significa em um só corpo³⁹. Da forma como está grafada, a palavra composta transmite a idéia de que ambos os elementos fazem parte de um mesmo processo e parece supor uma relação direta e exclusiva de causa e efeito entre esses dois termos.

Em seu livro “A linguagem da educação”, Scheffler (1974) faz uma análise minuciosa sobre definições, slogans e metáforas presentes no discurso educacional e dos contextos no qual estão inseridos. Segundo o autor:

A Linguagem das ciências não é, sem dúvida, ela mesma de textura uniforme, e as formas de expressão científica variam largamente com o processo de investigação, bem como entre os ramos distintos da pesquisa. Apesar disso, o objetivo da ciência é, em todos os casos, construir uma rede teórica adequada a todos os fatos disponíveis. (p.21)

Assim, apesar de a questão central dessa reflexão não ser a de alterar o discurso pedagógico, creio que é relevante pensar sobre as implicações e impactos que essas diferentes expressões causam na formulação de conceitos por parte dos educadores e, por consequência, em sua prática. Ademais, sendo a língua flexível e mutante, havemos de nos deter sobre ela de tempos em tempos, com o risco de a nossa linguagem não expressar aquilo que realmente queremos dizer.

E por falar em tempo...

Houve um tempo em que a expressão “o processo ensino-aprendizagem” estava relacionada ao significado etimológico das palavras ensinar e aprender. “Ensinar” (do latim popular *insignare*) significa etimologicamente indicar, fazer sinal (*signum facere*) ou apontar numa direção, como o mostra o prefixo latino “in-”. Enfim, nesses tempos o verbo ensinar estava ancorado em significados como: “transmitir”, “treinar”, “indicar”, e o verbo aprender

³⁹ SILVA, Deonísio. **A vida íntima das palavras**. São Paulo: Ed. Arx, 2002.

relacionava-se a “condicionar”, “memorizar”, “reter”. Já o substantivo aprendizagem deriva do latim "apprehendere", que significa apanhar, apropriar, adquirir conhecimento. O verbo aprender deriva de apreensão, do latim "*prehensio-onis*", que designa o ato de segurar, agarrar e apanhar, prender, fazer entrar, apossar-se de.

É notório perceber que há, nos termos aprender e aprendizagem, a hegemonia do étimo⁴⁰ prender e apanhar, que definem o processo através do qual um objeto, existente no exterior, estimula o sistema sensorial e é assimilado e trazido para o interior ou para o repertório de respostas do indivíduo. Concepção esta oriunda da tradição racionalista-empirista. Portanto, nos tempos em que se pensava que o processo de aprendizagem ocorria a partir de um estímulo externo, que era simplesmente assimilado pelo sujeito, essa forma de expressão fazia muito sentido, porque nesses tempos, o ensino estava estritamente ligado à transmissão de conhecimentos. Esses foram os tempos da corrente ambientalista ou empirista, que emergiu a partir das investigações da Psicologia e que tinha como pressuposto que o conhecimento provém da experiência. Segundo Giusta (1985, p. 26):

Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro de fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Nesta concepção, a definição de aprendizagem está associada à mudança de comportamento, resultante do treino ou da experiência. A dissolução entre sujeito e conhecimento é evidente. Ainda segundo Giusta (1985), tendo em vista que o sujeito é tido como uma tábula rasa, a aprendizagem é identificada como condicionamento. Ou seja, se todo o conhecimento está fora do sujeito, basta que este fique inerte, sem atividade e, simplesmente, absorva passivamente.

Seguindo essa lógica, faz sentido afirmar que a tarefa do professor é ensinar e que, como consequência, o aluno irá aprender.

Porém, o avanço dos estudos relacionados à psicologia cognitiva apontam claramente para um construto bastante diferenciado sobre como se dá o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, quais devem ser as bases do processo de ensino, este último objeto da didática. Uma das grandes mudanças oriundas das descobertas sobre a aprendizagem é que o ensino é que deve se ajustar à forma como o sujeito aprende e não o contrário. À medida que

⁴⁰ Vocábulo que constitui a origem de outro.

foi sendo desvendada a complexidade do processo de aprendizagem foram empreendidos – e ainda permanecem – esforços significativos para reconceitualizar os processos de ensino.

No campo de pesquisa sobre o processo de aprendizagem há um enorme referencial teórico escrito por estudiosos que deixaram um legado precioso de como isso ocorre, a partir de vários olhares e focos de investigação. Becker (1993) identifica esse legado como uma concepção epistemológica que supera as anteriores e a denomina de interacionismo, construtivismo ou de dialética. Para esse estudioso, é possível aproximar autores como Piaget, Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Freinet e Bruner, porque todos eles têm um ponto em comum: a ação do sujeito, tratada frequentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem.

Como foge do escopo da pesquisa dissertar sobre cada uma destas teorias e compará-las, embora seja importante elaborar um referencial teórico que possibilite ancorar algumas das minhas análises, passo agora a apresentar alguns aportes da obra de Lev S. Vygotsky, visto que, dos autores citados, é aquele em que encontro mais intimidade na interlocução e que parece estar mais próximo das minhas necessidades como pesquisadora.

Na abordagem Vygotskyana, (1984, 1987), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em um determinado contexto social. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim, uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que está inserido. Assim, é possível constatar que Vygotsky defende que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro, interativamente.

Ao ler as obras de Vygotsky esse posicionamento fica evidente. O autor não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades que outros, em razão do fator genético ou físico. Entretanto, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano como, por exemplo, os que classificam o comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um recipiente vazio, um ser passivo, que só reage

frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a relação entre pessoas. Para ele, essa relação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (DUARTE, 1999).

Segundo Freitas (2000), Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Suas indagações situam-se na compreensão de como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. A resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto, por meio da mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico.

A partir da formulação da teoria histórico-cultural, Vygotsky empreende um estudo original e profundo sobre o desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele analisa as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e, a partir desse postulado, contribui para as reflexões sobre a aprendizagem, e, por consequência, sobre o ensino.

Segundo Vygotsky (1984, p. 102), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Mais adiante ele afirma:

Desse ponto de vista aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1984, p.103)

Mas como ocorre a aprendizagem? Vygotsky inaugura um novo olhar sobre essa questão, quando afirma que a aprendizagem é mais do que a aquisição da capacidade de pensar; ela é a possibilidade de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, ou seja, um conjunto de capacidades específicas e não uma capacidade geral, como se acreditava até então. Além disso, postula que a aprendizagem deve se “adiantar” ao desenvolvimento, ou

seja, que, na verdade, o ponto de chegada deveria ser o ponto de partida. Explico: aprender requer deparar-se com situações problematizadoras, sair da zona de conforto e daquilo que se faz com autonomia. A escola seria, então, o lugar da provocação, da prospecção, e não do estável e do adquirido. A dúvida e a atitude de questionamento são alavancas para novas aprendizagens. Esse movimento contínuo entre o que se sabe e o que se pode saber com apoio é um ponto central na tese de Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal⁴¹ é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes. (1984, p. 97)

Esse conceito revela o caráter cíclico, contínuo e dialético da aprendizagem, pois aquilo que está na zona iminente, estará no nível de desenvolvimento real em outro momento; e novos desafios alavancarão novas apropriações, sem que isso ocorra de uma forma linear, previsível e encadeada.

Essa visão recupera a centralidade da escola como um espaço privilegiado para aprender, visto que lá estão não só os adultos, notadamente mais experientes, que podem apoiar esse processo, mas também outros alunos, que possuem níveis de desenvolvimento e experiências sociais e culturais diferenciados e também podem contribuir para essa alavancagem no processo de aprendizagem.

Aprender torna-se essencialmente uma tarefa coletiva. A mediação do sujeito com os elementos culturais e com outros sujeitos é parte importante do processo de aprendizagem.

Dito isto, reafirmo a ideia que tem dado sustentabilidade a essa argumentação: o sentido da escola é a aprendizagem. Não há dúvida de que aprender é inerente ao ser humano, mas esse direito pode ser negado ou promovido de várias maneiras. É o que temos visto em muitas realidades, perto ou longe de nós. Frequentar a escola não é garantia de aprendizagem, ter acesso a livros e materiais didáticos também não, ter professor todo dia na sala de aula tampouco. O que promove o direito de aprender é um conjunto de fatores de natureza política, social e educacional, alguns deles evidenciados na voz dos sujeitos que participaram da pesquisa *Redes de Aprendizagem*. Dentre esses fatores, destaco que é preciso ter uma disposição mútua entre aquele que está no lugar de aprendiz e vê sentido ou necessidade no

⁴¹ A palavra *iminente*, segundo Prestes (2008), traduz com mais propriedade a idéia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo, sendo mais apropriada para o uso desse conceito.

que aprende, e aquele que está no lugar de ensinar, mas que compreende que a alteridade de ensinar significa ajudar o outro a aprender.

Todo esse aparato teórico sobre aprendizagem remete a pensar que a lógica que está por trás da expressão “processo ensino-aprendizagem” merece ser reavaliada. Nesta pesquisa essa reflexão é fundante, visto que o que se descobriu com os dados empíricos é que há um forte diferencial nas redes que têm como finalidade e sentido promover a aprendizagem e não simplesmente cumprir a tarefa de ensinar, sem que, necessariamente, este ensino se converta em aprendizagem.

O trecho abaixo, retirado do *Relatório Final de Pesquisa – Redes de Aprendizagem*, revela o quão relevante foi este aspecto:

Das 40 Redes pesquisadas, 37 delas apresentaram uma gestão com foco nos resultados de aprendizagem, com um conjunto de práticas voltadas para este fim. O discurso recorrente destas Redes é o aluno e há uma compreensão clara de que o sentido de todo esforço é a garantia do direito de aprender. As três Redes que se diferenciaram deste perfil, evidenciaram que esta característica é de fato muito relevante, já que, quando visitadas, se constatou que os índices alcançados no IDEB não revelavam os resultados da Rede, mas eram fruto de iniciativas pontuais de professores e escolas.

A clareza sobre onde chegar e o compromisso com o aprender iluminam a busca de soluções e práticas que são sempre diversas. Existe sempre e previamente essa decisão política de valorização da aprendizagem como sentido e meta da educação.

Em todas as Redes analisadas há uma declaração de princípio, dita de diferentes formas, mas com um sentido comum: “tudo que fazemos está direcionado para alcançar nosso objetivo maior: conseguir que os alunos e alunas aprendam o que têm que aprender, no momento em que têm que aprender”.

As práticas das Redes (seu modo de analisar, decidir e atuar) são a concretização desse foco na aprendizagem e revelam o quanto esse compromisso é de fato assumido pelos diferentes atores, exigindo de todos eles engajamento, flexibilidade e esforço coletivo.

[...] Em nenhum momento nos deparamos com instituições burocratizadas, perdidas em exigências ou atividades sem uma clara razão de ser. Respira-se vida e entusiasmo. Tudo que é feito é compreendido e percebido por todos como merecendo e precisando ser feito e, portanto, ser bem feito. Em geral não há espaços para ações desvinculadas do propósito de aprendizagem.

[...] Esse é o princípio fundante, o norte que alinha todas as Redes. Todos os outros fatores de sucesso decorrem dele. É esse foco que orienta planos de ação que tomam nomes diversos, mas que cumprem sempre um mesmo papel: alinhar os esforços de todos os atores, permitindo que sejam autônomos porque sabem que estão no caminho que é de todos. Ele é também fator de integração, fazendo com que as escolas e as Secretarias se sintam unidas, juntas em um mesmo barco onde todos remam na mesma

direção. É porque estão focadas na aprendizagem que essas Redes consideram todos e cada aluno, se empenhando em esforços dirigidos àqueles meninos que precisam de mais tempo ou mais atenção para aprender e por isso desenvolvem estratégias para atendê-los. (p. 12 e 13)

Assim, o sentido dessa reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem não é simplesmente de propor a substituição da expressão “processo ensino-aprendizagem” por “processos de ensino e aprendizagem”. O que se pretende é alertar para os significados dessas expressões, tanto teoricamente quanto na prática. O que realmente importa, e isso foi evidenciado na pesquisa, é que a resposta à pergunta: - qual é o sentido do ensino? - não foi “o próprio ensino em si”; resposta dada de forma revelada ou oculta por tantos profissionais que se satisfazem em cumprir sua tarefa de ensinar. Os dados empíricos revelam que o olhar e o gesto de cada professor, gestor ou formador, estava voltado para o processo de aprendizagem, e que o ensino era considerado a estratégia mais eficaz para se chegar até lá.

Vejam os como alguns autores que se debruçaram sobre a relação ensino e aprendizagem dialogam com essas inquietações.

Há controvérsias entre aqueles que foram pesquisados e, mais uma vez, embora as pesquisas bibliográficas tenham sido intensas, seus resultados em termos de teoria sobre a relação ensino e aprendizagem foram tímidos, considerada a relevância dessa questão.

Porém, antes de nos debruçarmos sobre a natureza distinta e/ou interdependente entre “ensinar” e “aprender”, cabe ressaltar que é consenso entre os autores pesquisados que ambas as palavras se referem a processo. A obviedade dessa constatação encontra seus paradoxos na prática escolar, visto que uma das questões centrais do currículo se situa exatamente na falta de clareza sobre a natureza complexa desses processos e nos tempos necessários para que estes se concretizem. Mas isso já faz parte de um outro território de pesquisa!

Para uma corrente de pesquisadores, aqui representados por Kubo e Botomé⁴² (2005), o conceito de ensinar tem em seu núcleo definidor um acontecimento necessário: a ocorrência da aprendizagem. Segundo os autores, ninguém pode afirmar que ensinou se o aluno não aprendeu, visto que o conceito de ensinar está associado à obtenção da aprendizagem do aluno e não apenas pela intenção do professor ou pelo que realiza em sala de aula. Os autores enfatizam que ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno.

⁴² No texto: *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*, os autores apresentam uma apreciação do que denominam “processo ensino-aprendizagem” à luz dos conceitos oriundos da Análise de Comportamento.

Essa perspectiva difere da apresentada no início desse capítulo e traz no seu argumento central a indissociabilidade do ensino em relação à aprendizagem.

Por outro lado, outros autores contemporâneos, considerando as especificidades de cada um desses processos, defendem a expressão “processos de ensino e aprendizagem”. Vejamos como eles se posicionam:

Aprender e ensinar são dois verbos que tendem a ser conjugados juntos, embora nem sempre seja assim [...] a aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem. [...] Se entendemos que ensinar é projetar atividades sociais com um fim deliberado de que alguém aprenda algo, temos que admitir que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de estar aprendendo. (POZO, p. 55/56)

Não existe um processo único de ‘ensino-aprendizagem’, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos. [...] São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o sujeito do processo de aprendizagem é o aluno. É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao processo de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEIZS, 2000, p. 65)

Rosa Maria Torres, renomada educadora equatoriana, em seu texto “*Ensinar e aprender: duas coisas diferentes*”, fundamenta mais uma vez essa tese e alerta para a grande brecha que há entre ensinar e aprender:

Aprender e ensinar são duas coisas diferentes. Parece óbvio, mas não é. [...] A própria expressão ensino-aprendizagem, tão repetida e utilizada na pedagogia tem contribuído, sem dúvida, para favorecer e alimentar a confusão, criando a imagem (fonética e visual) de que os dois termos constituem uma unidade inseparável, dividida apenas por um minúsculo hífen. Mas a realidade nos indica que não existe essa unidade inseparável e que no meio há algo maior e mais grave que um hífen. [...] A situação de ensinar sem que isso se traduza em aprendizagem efetiva é bastante comum e, de fato, acontece todo dia no sistema educativo. Se todo ensino se traduzisse automaticamente em aprendizagem todos os nossos estudantes seriam gênios. O problema é que os professores ensinam, mas os alunos não aprendem. O problema é que existe uma grande brecha e um grande desperdício entre a abundante informação que se ensina no sistema educativo e a informação que é efetivamente registrada, processada e aprendida pelos estudantes.

Por assumir que ensinar equivale a aprender, a educação tem se centrado tradicionalmente no ponto de vista do ensino, tirando a partir daí conclusões sobre a aprendizagem. A pedagogia, o debate metodológico tem girado fundamentalmente em torno aos métodos de ensino e não de aprendizagem, dando por sentado que os métodos de ensino coincidem com os métodos de aprendizagem. Hoje, os novos ventos educativos estão finalmente fixando sua atenção na aprendizagem, ou seja, no ponto de vista do aluno. Esse fato marca uma mudança radical na pedagogia. O objetivo final da educação é a aprendizagem e é a partir dela que se avalia o aluno, o professor e o sistema. O que importa é que os alunos aprendam, não que os professores ensinem. Nessa perspectiva, o bom professor não é o que ensina muitas coisas, mas sim aquele que consegue que seus alunos aprendam efetivamente aquilo que ensina. (TORRES, mimeo)

No capítulo II da obra de Scheffler (1974), o autor faz um estudo sobre os slogans educacionais e, dentre outros, debruça-se sobre o slogan “não pode haver ensino sem aprendizado”. Sua análise revela a complexidade e o cuidado necessário para se interpretar o que está por trás de cada afirmação e os fatores condicionantes que precisam ser considerados.

Primeiramente, Scheffler apresenta um contra-exemplo de que é possível ter ensino sem aprendizado e aponta que, se considerarmos as duas afirmações: “não pode haver ensino sem aprendizado” e “pode haver ensino sem aprendizado”, estas são contraditórias, sendo a primeira afirmação falsa como doutrina literal.

Ao afirmar que “pode haver ensino sem aprendizado” há uma distinção relativa à concepção de ensino que separa a intenção de ensinar da obtenção do êxito⁴³ em fazê-lo.

Entretanto, o autor destaca que é plausível afirmar que “não pode haver ensino sem aprendizado” como doutrina literal, se for considerado que o êxito seria uma condição para o ensino. Ensinar, nesse contexto, significa deliberadamente promover certas aprendizagens. No entanto, “a maneira generalizada em que está expressa, deixa essa doutrina exposta à falsificação por meio de um só contra-exemplo” (SCHEFFLER, 1974, p. 55)

Ou seja, enquanto doutrinas literais, as afirmações são contraditórias, mas em seus objetivos práticos, embora diferentes, podem representar ênfases compatíveis. No caso da afirmação “não pode haver ensino sem aprendizado” esta consiste em voltar a atenção do professor para o aprendizado. O ensino só ocorre caso tenha havido aprendizado. Em relação a afirmação “pode haver ensino sem aprendizado”, quer-se dar ênfase ao fato de que muitos professores supõem que há um valor intrínseco no ensino e, por conseguinte, que ele se justifica, podendo assim, causar uma “inércia educacional”. Ou, por outro lado que, a despeito

⁴³ Com relação ao “êxito”, o autor destaca que há graus relativos em termos de aproveitamento e que, normalmente, esse termo implica apenas em um rendimento mínimo, o suficiente para que possamos dizer justificadamente que houve ensino.

de todo esforço empreendido, há outras variáveis que incidem sobre o processo de aprendizagem e que extrapolam as possibilidades de ação do professor. O que é uma verdade incontestável!

Scheffler (1974, p. 58) pontua que, pelas justificativas anteriores, para muitos autores contemporâneos “parece ser mais pertinente e o mais justificado na situação presente” a afirmação “pode haver ensino sem aprendizado”.

A leitura desse autor corrobora a necessidade de se considerar o caráter mutável dos contextos em que as afirmações são feitas, bem como suas doutrinas originárias.

Assim, considerando tanto o contexto mais amplo da educação brasileira, quanto o que foi analisado a partir dos dados da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, creio ser mais pertinente a utilização da expressão “os processos de ensino e de aprendizagem”. Além de deixar mais clara a natureza distinta, embora complementar desses processos, essa forma de enunciação também pretende deslocar o papel central que, em geral, o ensino vem ocupando e colocar a ênfase na aprendizagem. Não é uma questão apenas de jogo de palavras, mas de se considerar que a aprendizagem não decorre necessariamente de uma atividade de ensino e que o ensino pode não gerar aprendizagem. O plural e a separação das duas palavras nesse caso, contribuem mais significativamente para a compreensão de um fator essencial na escola: a distinção entre meios e fins. Ensinar é meio, ter boas condições estruturais é meio, cultivar um bom ambiente relacional é meio. Mas o sentido, ou a finalidade de tudo isso, é a aprendizagem. A clareza dessa perspectiva foi, sem dúvida, o grande diferencial das redes pesquisadas e se constitui no aspecto central do que se pode aprender com elas com vistas a melhorar a qualidade da educação brasileira.

Como já mencionado, não por acaso essas redes deram origem a uma publicação que se intitulou *Redes de Aprendizagem* e não como comumente são chamadas de “redes de ensino”, porque é aí que reside o seu foco e sua grande diferença.

O discurso maciçamente ouvido durante a pesquisa *Redes de Aprendizagem* foi, sem dúvida, o discurso da aprendizagem. A partir dos relatos e das práticas, foi possível apreender, pela análise dos relatórios e pela minha experiência como pesquisadora em 03 municípios e coordenadora da pesquisa, que o que fundamenta essas práticas é que o sentido da escola é a aprendizagem, e que a concepção de aprendizagem, que está por trás desse princípio, é que toda criança pode e tem direito de aprender; entretanto, elas o fazem em ritmos e a partir de experiências diferentes, portanto, cabe à escola oferecer condições para tal. É possível afirmar ainda que quanto maior o foco na aprendizagem, melhores são os resultados. Segundo o Relatório Final de Pesquisa (2007, p. 13), “se tomarmos cada um dos

fatores de sucesso, perceberemos que eles só existem porque, antes de tudo, há esse compromisso ético da escola com cada um dos alunos e alunas: assegurar seu direito de aprender”.

Ao tratar da função do professor como mediador, D’Ávila (2008, p.44) afirma que “o objetivo do ensino é a aprendizagem. Embora essa finalidade não seja sempre atingida, é ela de fato que dá sentido ao ato de ensinar. Como uma ação consciente, ensinar implica ter uma intenção.” E mais adiante continua: “Fazer aprender, então, não é simplesmente informar ou fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa a provocar uma ação, o que significa que aprender é um verbo ativo”.

Feitas essas ponderações de cunho teórico, selecionadas após a análise dos dados, passo a olhar mais detidamente para as experiências, tentando enredar o vivido e o conhecido.

A análise das experiências dos 37 municípios em relação a este eixo revelou que o foco na aprendizagem se concretiza a partir de dois elementos interrelacionados e complementares. Como já explicitado, essas categorias foram criadas para facilitar a análise e exposição das ideias e o entendimento por parte do leitor, visto que há aspectos específicos que traduzem como o foco na aprendizagem é vivenciado no cotidiano das escolas e das redes. Trata-se, nesse momento, de *trocar em miúdos*, separar cada elemento para analisar; e, mais adiante, olhar de forma mais orgânica, pois é assim que os resultados se efetivam.

As categorias são:

1. Acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos
2. Atendimento individualizado

A seguir, passo a analisar cada uma delas, utilizando os dados coletados – as experiências –, como evidências e, por que não, referências de como estes fatores se concretizam. O centro dessa abordagem não é a experiência em si, mas o que está por trás dela, ou lhe dá sustentabilidade.

3.1.1 – Acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos

Entre as redes visitadas, 21 apontaram a cultura e prática de avaliação entre os principais fatores de sucesso. Segundo a publicação *Redes de Aprendizagem*, para essas redes “a avaliação é, ao mesmo tempo, um dos pontos que marcam a gestão com foco na aprendizagem e uma ferramenta efetiva de estabelecimento e cumprimento de metas.” (p. 32)

O sentido da avaliação, assim como o sentido da escola, tem significados variados a depender da época, do contexto e dos objetivos a que está associada. Há um vasto campo teórico sobre esse tema que não é possível, pelos limites do trabalho, apresentá-lo aqui. Entretanto, como é preciso ter pontos de referência que sustentem a forma como olhamos para um determinado fenômeno, escolho tomar de empréstimo uma ideia, dentre as muitas formas de colocar essa questão, que me pareceu sintetizadora e, ao mesmo tempo, pertinente com o contexto da pesquisa. Fazendo uma análise da literatura, Romão (2002) distingue três modalidades de avaliação na educação brasileira: a da aprendizagem, a de desempenho e a institucional; e trata a questão das concepções de avaliação organizando-as em dois grandes grupos: avaliação inclusora ou exclusora. Esta estruturação apóia minhas reflexões sobre os contextos analisados, visto que, ao tratar desta última classificação, podemos inferir que tipo de práticas, valores e crenças estão imbricados em cada uma delas. Além disso, os dados analisados nesta pesquisa tratam mais especificamente da primeira modalidade de avaliação, relacionada à aprendizagem.

A história da educação brasileira, como reflexo da sociedade, foi escrita com as marcas da educação exclusora e, por consequência, da avaliação exclusora. Cronologicamente falando, desde os seus primórdios até o início da década de 1950, a escola, assumidamente, não era para todos. Só a partir de então houve um incremento de matrículas e com a lei 5692/71, que instituiu o Ensino Fundamental de 8 anos e eliminou o exame de admissão ao ginásio, a escola pública começou a ser de fato pública. Embora tenha sido uma conquista, é da mesma época a desobrigação de o governo federal investir na Educação Básica e o repasse das obrigações para o município e o estado. Da combinação de mais matrículas com menos dinheiro, originou o processo que já conhecemos de quantidade sem qualidade. Assim, o discurso da educação para todos passou a ser agenda das políticas públicas, mas isso não foi suficiente para que a escola, enquanto instituição, e a própria estrutura política oferecessem condições para tal, e se produziu outro tipo de exclusão, já referida no início deste trabalho, relacionada aos índices de fracasso em massa. Só a partir da década de 1990 é que o discurso da qualidade é retomado, mas com forte marca neoliberal. Mais recentemente, mesmo com todo o esforço empreendido no enfrentamento desta questão, há exemplos recorrentes do quanto a marca da exclusão ainda opera com força, quer seja no cotidiano da escola, quer seja nas estruturas macro-educacionais, como o vestibular, por exemplo. As marcas da história permanecem fortes tanto no âmbito pessoal, quanto coletivo, e esta cultura, composta pela concepção e pelas práticas de avaliação, ainda se constitui em forte instrumento de manutenção deste cenário.

O que as experiências apresentadas nessa categoria têm em comum é exatamente uma forte transformação do sentido da avaliação na escola. Como diria Luckesi (2000), a avaliação deve ter um caráter inclusivo, ou seja, não se refere à simples verificação da aprendizagem, mas ao seu monitoramento, buscando pistas sobre como foi o processo e quais os ajustes necessários para a obtenção do êxito. Portanto, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, deve indicar caminhos para alcançá-la e demanda uma conexão do professor com a forma como o sujeito aprende para, assim, ajustar o ensino. Santmartí (2000, *apud* PERRENOUD, 1993) lembra que a avaliação deve ser entendida como um conjunto de atividades que possibilitam identificar erros, compreender suas causas e tomar decisões para superá-los. Fazendo um contraponto, esse autor afirma que um dos problemas do fracasso escolar é que “estamos mais preocupados com a tarefa de transmitir corretamente uma informação que com a compreensão do porquê de os alunos não a compreenderem” (SANTMARTÍ, 2009, p. 8). Em sintonia com essas ideias, uma frase usada de forma recorrente na atualidade me parece que foi bem captada por essas redes: “A avaliação é o motor da aprendizagem.” Guardadas as devidas proporções, porque certamente há outros fatores que impulsionam a aprendizagem, penso que a avaliação pode ser, sim, *um* importante motor que estimula os alunos a aprender, na medida que sentem que esta é um instrumento que subsidia a tomada de decisões no sentido de apoiá-los no seu percurso educativo.

Vejamos o que fazem e como algumas dessas redes se fundamentam:

Na experiência de **Rio Branco – AC**, por exemplo, o objetivo da avaliação está diretamente associado à questão da aprendizagem dos alunos. Isso significa que a avaliação está estreitamente relacionada ao planejamento, ou seja, ela oferece subsídios para que os professores possam estruturar as práticas pedagógicas. Há um sentido pedagógico e uma dimensão formadora na avaliação, para além da sua função de comunicar resultados ou de apenas realizar diagnósticos.

O Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA) teve início em 2006 e tem como objetivo principal fazer um diagnóstico inicial com alunos de 6 e 7 anos, para que os professores comecem o ano com o conhecimento do que as crianças sabem, e assim possam orientar seu planejamento. **Também são realizadas mais duas avaliações: uma no início do segundo semestre, para avaliação dos resultados e redirecionamento das ações; e outra no final do ano para aferir os resultados finais.** Em 2007 esta avaliação foi feita com alunos de 2^a a 4^a série e através dos resultados, que ficaram aquém do esperado, **se sentiu a necessidade de uma intervenção que resultou na implementação do apoio pedagógico.** [...] O sistema de monitoramento é realizado periodicamente pela equipe técnica da secretaria. Cada monitor é responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas

a que deve visitar pelo menos uma vez por semana ou mais, caso sejam detectadas dificuldades na execução do planejamento e alcance de metas propostas. Este trabalho é realizado em sistema de cooperação com os coordenadores pedagógicos das escolas, responsáveis pelo acompanhamento da rotina escolar diária. **Ao monitor cabe acompanhar o cumprimento do planejado, fornecer apoio aos professores em suas dificuldades, acompanhar o resultado das avaliações** realizadas periodicamente nas escolas para verificação do nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e, juntamente com a coordenação pedagógica, **propor e discutir intervenções e ações que contribuam para o alcance das metas propostas. Além das 3 avaliações mencionadas os alunos também são permanentemente monitorados, principalmente através do acompanhamento do desenvolvimento das competências da leitura e escrita e, quando necessário, são encaminhados para atendimento especializado e/ou aulas de reforço no contraturno.**

A descrição de como ocorre o processo de avaliação neste município demonstra como a gestão da rede valoriza a avaliação como um instrumento que permite a coleta de dados para a tomada de decisões, que incluem principalmente ações de apoio à ação do professor. Esta atitude difere em muito de outras realidades em que este tipo de avaliação é usado como instrumento de controle. Nestes casos, a atitude da gestão é de responsabilizar a escola ou o professor pelos problemas. No caso acima, a atitude da gestão municipal é de implicação. Há um compromisso e uma atuação da gestão no sentido de apoiar as instituições e as pessoas. Em consequência, colabora para a implicação de todos na melhoria dos resultados, como é possível constatar no detalhamento da realidade de **Rio Branco – AC**:

[...] O impacto imediato relatado e também percebido foi o **maior comprometimento dos diretores (as), em consequência da maior responsabilização destes pelo sucesso da escola, refletido na melhoria da aprendizagem das crianças.** Percebemos (as pesquisadoras) que estes profissionais trouxeram para si a responsabilidade pelos resultados da escola como um todo, assumindo o compromisso de garantir o seu bom funcionamento através da promoção de melhores condições de trabalho para a sua equipe e desenvolvimento de ações de articulação com as famílias como forma de assegurar o bom rendimento dos alunos.

Em outras redes como esta, a avaliação também é uma fonte de informações que sinaliza o patamar de aprendizagens dos alunos e fornece pistas para a formulação de práticas pedagógicas que são planejadas a partir dos dados obtidos. Há um processo de retroalimentação contínuo entre avaliação e planejamento; como também acontece em **Altamira – PA**:

Foi possível verificar que **todos conhecem o que precisam melhorar para garantir a aprendizagem de cada uma das crianças e adolescentes nas escolas urbanas e indígenas.** Todos sabem também

o quanto avançaram e atribuem o crescimento ao fato de direcionarem todas as ações da Secretaria de Educação e das escolas para o foco que é a aprendizagem dos alunos. **O plano de trabalho das escolas é organizado com base no diagnóstico dos problemas a serem superados** (taxas de evasão, reprovação, alunos ainda não alfabetizados etc) e metas a serem cumpridas.

Estas estratégias de monitoramento de aprendizagem acontecem de formas distintas nestas redes, a depender de seu porte ou das condições de infraestrutura. Em alguns casos há departamentos especializados em avaliação nas secretarias de educação, como nos municípios de **Sobral – CE, Rio Branco – AC, Alto Alegre do Pindaré – MA e João Monlevade – MG**; outras vezes, a equipe da secretaria, ainda que pequena, orienta as escolas e cobra delas gráficos de desempenho, como em **Mortugaba – BA e Sete Barras – SP**:

SETE BARRAS – SP Nas escolas da Rede Municipal, de forma geral, a avaliação acontece bimestralmente. **Esse resultado vai para a Secretaria que transforma em gráfico de comparação entre as escolas. A partir desses números, é feito um plano pedagógico individualizado.** Esta avaliação bimestral é muito importante para o sucesso da Rede. É a partir dela que são realizadas as interferências pedagógicas para o próximo semestre. No ano passado, por exemplo, a SME contratou professores para Reforço para os que têm dificuldade de aprendizagem.

Um dos muitos aportes teóricos sobre avaliação trata do conceito de “avaliação autêntica”, que se constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens. Esta proposta tem como uma das fontes de inspiração a “avaliação formativa”, visto que esta tem como principal objetivo conduzir as aprendizagens dos alunos no marco de uma pedagogia diferenciada. A avaliação autêntica amplia o conceito da avaliação formativa na medida em que a liberta de sua dimensão temporal, deixando de ser uma instância intermediária entre o diagnóstico e a avaliação somativa, ou seja, acontece de forma permanente. (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.28). Ademais, além de oferecer uma retroalimentação ao planejamento do professor, ou seja, às suas estratégias de ensino, também possibilita uma regulação do processo de aprendizagem ao próprio aluno.

Mais do que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, **permite intervir a tempo** para assegurar que as estratégias ou meios utilizados na formação respondam aos objetivos propostos, às características dos alunos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem, para que a experiência seja bem-sucedida. (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.13 – grifo nosso)

Os depoimentos do município de **Sobral – CE** ilustram bem essa cultura. Embora estas redes citadas não tenham necessariamente esse construto teórico como referência, alguns de seus princípios aparecem claramente nas práticas:

Dá um trabalhão. Vocês precisam ver a logística que temos que montar para fazer a avaliação. Mas não podemos viver sem esse olhar, que indica onde estamos bem e onde precisamos melhorar ainda”. (Dirigente municipal de Educação)

A avaliação é primordial! É uma luz acesa! Os professores utilizam-se dos resultados para também avaliarem os programas de ensino.” (Equipe da SME)

A sistematização de uma avaliação foi uma bomba no começo. Hoje não saberíamos viver sem isso. Inclusive aprendemos a fazer leitura de dados. (Diretores e coordenadores)

Segundo a publicação *Redes de Aprendizagem*, (2007, p. 40-41) os dados demonstram que a avaliação é mais bem recebida quando revela avanços e alimenta um processo de planejamento de atividades centralizado na identificação e na melhoria dos pontos fracos de cada escola e rede. A rapidez na apresentação dos resultados – que permite a rápida definição e incorporação de ações para correção e ajuste – é um dos pontos mais valorizados nas avaliações municipais. Esta é uma das críticas ouvidas de forma recorrente ao IDEB ou a avaliações externas às redes. Como há uma demora na divulgação dos resultados, estas não colaboram tão efetivamente para este processo de retroalimentação.

No município de **Sobral – CE**, que tem um sistema de avaliação bem estruturado, os resultados são consolidados e retornam para a escola em 40 dias. Tudo começou em 2001, com uma avaliação que identificou alunos não alfabetizados do 2º ao 5º ano.

A avaliação teve início com os alunos das séries iniciais e foi, ano a ano, complementando as séries seguintes. Hoje (2007), o município faz uma **avaliação sistêmica** de toda a rede, de cada escola em particular e dos alunos do 1º ao 5º ano, nos meses de junho e novembro. Essa avaliação considera, além do desempenho dos alunos, o de professores, coordenadores, o de gestores e o da própria secretaria. **A avaliação gera, a cada ano, novas metas e novos focos como desafio e é considerada pelos profissionais da rede instrumento fundamental para o planejamento e a sinalização dos avanços e necessidades.** A cultura positiva em relação à avaliação nessa rede leva todos os envolvidos a discutir os resultados e metas definidas a partir destes, sempre com foco na aprendizagem e na participação de toda a comunidade escolar - de professores a alunos e seus pais. (p. 41)

Outro exemplo de avaliação na perspectiva do avanço é o sentido atribuído ao monitoramento externo, realizado pela secretaria de educação de **Jesuítas - PR**. Há uma compreensão da função formativa dessa avaliação, em detrimento de fiscalização ou cobrança, como revela este trecho do relatório:

Nas entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas e com o DMECE, foi destacada também a relevância do **monitoramento “externo” permanente dos resultados da aprendizagem dos alunos**, realizado diretamente pelas coordenadoras,

com bastante frequência (no mínimo uma vez por bimestre, sendo semanal ou quinzenal no período de alfabetização ou nas situações em que tenham sido encontradas dificuldades de aprendizagem). [...] **Os resultados de cada turma são discutidos e avaliados com o respectivo professor responsável, que procura adequar seu planejamento com o apoio da coordenação pedagógica, além de identificar situações de necessidade de apoio suplementar (no contraturno) ou de apoio mais especializado (avaliação psicológica e uso da sala de recursos com um profissional com formação em educação especial).** É importante observar que esta prática – da entrada da coordenadora ou da diretora na sala de aula, sem aviso prévio, para verificar os cadernos ou fazer uma verificação de aprendizagem é considerada uma rotina e é recebida com naturalidade pelos professores. Os depoimentos dos professores foram unânimes em reconhecer a relevância desta prática, mesmo admitindo que inicialmente achavam-na incômoda. Para a maioria, esta intervenção é vista como parte do esforço de apoio ao professor, já que seus resultados são discutidos com cada um e a coordenação também se empenha em buscar soluções para os problemas identificados. Alguns depoimentos chamaram a atenção para o fato de que muitas vezes são os próprios professores que solicitam o apoio técnico das coordenações para solucionar eventuais dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. **A prática de avaliação e do monitoramento vem de longa data na rede:** os professores e as equipes técnicas e de gestão das escolas mantêm uma rotina de reuniões bimestrais de apresentação do trabalho realizado, discutindo-o com os colegas.

Esta cultura que compreende o sentido da avaliação como instrumento norteador do processo pedagógico e não como uma constatação da realidade faz toda a diferença nessas redes. **Avaliar para intervir, intervir para melhorar.** Essa é lógica que está por trás das práticas.

Sintonizadas com os aportes sobre aprendizagem descritos na primeira parte deste capítulo, essas redes consideram que esta se dá através de um processo contínuo de aproximações a um determinado objeto de conhecimento, não havendo, assim, um estranhamento ou uma rotulação por parte dos profissionais em relação aos alunos que têm ritmos diferentes. Isso é considerado inerente ao processo de aprendizagem e cabe à escola oferecer condições para que avancem. Assim como na teoria Vygotskyana, o respeito aos ritmos de aprendizagem não significa esperar que ela ocorra, mas, ao contrário, oferecer subsídios para que o sujeito possa, ao seu tempo e modo, avançar. Do ponto de vista conceitual, o professor opera na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, atuando como elemento de mediação⁴⁴, interferindo no processo de desenvolvimento de forma explícita e, assim, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Segundo Meirieu (1998,

⁴⁴ O conceito de mediação, já tratado neste capítulo pode ser encontrado também em: D'AVILA, Cristina. Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

p.162) “nossa tarefa é gerir a escola para que todos os alunos aprendam mantendo a riqueza de suas diferenças”.

A atitude e os depoimentos dos alunos entrevistados na E.M. Promorar, em **João Monlevade - MG**, não deixa dúvidas quanto à apropriação desse paradigma de aprendizagem na cultura da rede. Cabe dizer ao leitor que este foi um dos municípios que visitei e em que assumi também o papel de pesquisadora. Não há palavras que possam descrever a beleza de ver comunidades escolares altamente comprometidas com o sucesso de todos e de cada um. No relatório de pesquisa, registrei:

Em conversa com pais e alunos fica claro que há uma compreensão por parte de todos quanto à função da reenturmação⁴⁵. Indagados sobre como os alunos veem os colegas que participam da reenturmação, os demais dizem com muita naturalidade que isso faz parte, pois **em algum momento “a gente sempre demora mais pra aprender”**. A atitude é de respeito e ajuda. Os que participam se sentem apoiados pelos demais, que se colocam à disposição para ajudar.

Neste caso, os próprios alunos assumem a diferença nos seus ritmos e habilidades como algo “natural”, demonstrando que a concepção de aprendizagem que assume a singularidade de cada processo está impregnada em boa parte deles. Atualmente, é consenso entre os aportes teóricos que versam sobre como se processa a aprendizagem que, embora haja aspectos concernentes às suas características gerais, esta não se dá de forma única, portanto os paradigmas educacionais devem assumir a diversidade como inerente, ou até mesmo, estruturante para as práticas, visto que toda prática traz no seu bojo uma determinada concepção de aprendizagem.

As experiências de **Alto Alegre do Pindaré - MA** e **Sud Menucci – SP**, municípios com realidades geográficas, sociais e populacionais bastante distintas, revelam o êxito da cultura de avaliação em contextos diversos:

ALTO ALEGRE DO PINDARÉ – MA: O professor faz **diagnósticos diários** acerca da aprendizagem dos alunos e a equipe técnica da secretaria faz isso mensalmente, aluno por aluno. As escolas também realizam provas mensais com os alunos para avaliar os avanços no desempenho. Se um grupo significativo de alunos não alcança os padrões mínimos de aprendizagem estabelecidos do 1º ciclo para o 2º, eles ficam retidos e entra em ação um grupo de apoio formado por **10 professores alfabetizadores** que *“estão sempre com a mochila nas costas, geralmente são pessoas solteiras, e vão aonde houver necessidade”* (depoimento do

⁴⁵ Nesta escola, uma das formas de apoiar o processo de aprendizagem dos alunos é a **reenturmação** que dura 1 semana ao final de cada trimestre, nas áreas de Língua e Matemática. Os alunos são agrupados de acordo com suas dificuldades e têm oportunidade de vivenciar situações diferenciadas de aprendizagem para alcançar os objetivos.

secretário adjunto). Este grupo de apoio atua de forma focal, realizando diagnóstico dos grupos que não foram alfabetizados e montando um plano de ação para ser desenvolvido com eles. Atuam junto com o professor regular (no planejamento e nas atividades em sala de aula). Este professor regular, por sua vez, é encaminhado para formação de “reforço” para que trabalhe os seus pontos deficitários. O foco é no aluno e também no educador.

SUD MENUCCI – SP Todas as escolas da rede tanto aquelas de Educação Infantil como as de educação fundamental trabalham com **diagnóstico dos alunos, o monitoramento e a avaliação são contínuos**. A aprendizagem e o cumprimento de tarefas pelos alunos são registrados em gráficos que permitem acompanhar os resultados alcançados por cada um deles.[...] A avaliação de processo, como instrumento diagnóstico para verificação do desenvolvimento de habilidades e/ou dificuldades dos alunos e a correção através de reforço escolar no contraturno são parte da rotina das escolas. Os resultados das avaliações são analisados, discutidos e orientam o redirecionamento de práticas, estratégias e metas.

A análise destas experiências não deixa dúvidas de que, a depender do conceito e das práticas de avaliação adotadas pelas pessoas e instituições, a cultura avaliativa da rede pode estar sintonizada e comprometida com o sucesso na aprendizagem dos alunos ou pode, como historicamente se vê, ser marcada por uma atitude mais contemplativa e de culpabilização. Enquanto esta última atitude permanecer, haverá, sem dúvida, muito espaço para se falar em fracasso.

Enfim, um dos grandes desafios para uma educação de qualidade é conseguir que a avaliação se constitua em um elemento de avanço nas aprendizagens, que suas informações sejam utilizadas para identificar os apoios necessários que requerem as instituições e os professores para que os alunos possam aprender cada vez mais.

3.1.2 – Atendimento individualizado

As estratégias de acompanhamento individual do alunado foram apontadas como um dos fatores de sucesso por 76% dos municípios visitados na pesquisa *Redes de Aprendizagem*. Nesta pesquisa também adquire relevância, visto que é um elemento que se desdobra dentro do eixo *foco na aprendizagem*, revelando como este foco se concretiza na prática. Essas estratégias envolvem na grande maioria dos casos atividades de reforço no contraturno, mas também outras estratégias como reenturmação, espaços de atendimento individualizado com especialistas, contratação de professores de apoio, dentre outras. No lugar da lógica exclusiva da reprovação, esses municípios dão lugar a essas **estratégias de apoio** ao processo de aprendizagem. É o que revela o depoimento deste trecho do relatório final da pesquisa: “Se

eles (os alunos) precisam de mais tempo para aprender, esse tempo é dado, não como uma punição, mas como oportunidade". (p. 69)

Esse é um caminho diferenciado que revela uma cultura de co-responsabilização e não de culpabilização, como ressalta Mantoan (2001) na caracterização que tece sobre escolas de qualidade. Segundo a autora, "todos os alunos devem se beneficiar do apoio escolar e de suportes individualizados quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares" (2001, p. 52). Afinal, boas escolas são escolas boas para todos os alunos.

Cabe-nos, então, perguntar por que em geral a escola resiste em assumir o óbvio: que os processos de individuação e diferenciação são constitutivos do ser humano. Perrenoud (1990) alerta que, se oferecemos o mesmo ensino a alunos cujas possibilidades de aprendizagem são diferentes, só manteremos as diferenças entre eles, ou, até mesmo, as tornaremos ainda maiores.

Em 19 das 37 redes pesquisadas – o equivalente a 51% dos casos são realizadas atividades de contraturno como estratégia de atendimento às necessidades mais individualizadas. Como já dito anteriormente, nessas redes as diferenças são assumidas e tratadas seriamente, dentro dos limites de cada contexto. É crescente a tendência de reformas educativas⁴⁶ que, questionando os paradigmas e fazeres que operam na escola, como os currículos e práticas unificadas, têm caminhado para um enfoque denominado por um grupo de educadores de "ensino para a diversidade".

Segundo Anijovich et al (2004), a atenção à diversidade⁴⁷ no ensino supõe uma postura educativa que demanda da escola a responsabilidade de responder às diferenças por meio da adaptação do contexto educativo às necessidades dos alunos e às exigências dos planos de estudo. Este enfoque, segundo as autoras, coloca o aluno no centro do processo educativo, oferecendo a ele uma modalidade de ensino adaptada às suas peculiaridades e possibilidades, a fim de conduzi-lo ao êxito dos objetivos propostos pela escola e pela sociedade.

O princípio básico desta concepção é o processo adaptativo recíproco que deve acontecer entre o aluno – que é ao mesmo tempo sujeito único e membro de um grupo – e o

⁴⁶ Na Argentina a diversidade é um fator de enriquecimento das experiências formativas e na Espanha a individualização do ensino é um objetivo para todos os alunos.

⁴⁷ Ainda segundo as autoras, o ensino para a diversidade aponta não só para a tomada de consciência das variações existentes em uma população de alunos, respeitando sua inteligência e suas conquistas em relação à aprendizagem, mas inclui as diferenças como relevantes para organizar o ensino: origem, etnia, cultura, língua, situação socioeconômica, características pessoais, estilos de aprendizagem, inteligências, inclinações, necessidades, desejos, capacidades, dificuldades, entre outras. (ANIJOVICH et al , 2004, p. 23)

contexto educativo, para proporcionar modificações a partir da sua situação de aprendizagem inicial. Por isso, o acompanhamento através de avaliações diagnósticas é fundamental. É a partir dos dados obtidos que se tomará decisões de que tipo de encaminhamentos serão planejados, a depender das condições estruturais de que se dispõe; como o fazem as redes que servem de exemplo na categoria *acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos*.

As experiências encontradas se aproximam do ponto de vista conceitual de uma das práticas mais defendidas, no enfoque do “ensino para a diversidade”, que é a aula heterogênea. Embora haja diferenças nos contextos de aplicação, penso que, em termos de concepção, são compatíveis, visto que ambas buscam atender os processos de aprendizagem individuais, não só respeitando-os, mas adotando-os como pressuposto de trabalho. O depoimento abaixo ilustra esta concepção:

“O que responde essa pergunta (pergunta central da pesquisa⁴⁸) é o olhar diferenciado para cada um dos alunos. A gente não coloca todo mundo num pacote só. Todos nós temos necessidades especiais. A gente não deixa um para trás.” (Ivone Torres Cunha – professora da Escola Municipal Promorar – João Monlevade – MG)

Tendo em vista as dificuldades e desafios conhecidos no ensino público brasileiro, como o elevado número de alunos na sala, o pouco tempo dedicado ao planejamento e a precariedade de recursos e materiais, ainda há muitos limites para a incorporação deste modelo na prática. Porém, como nesses contextos há um compromisso com a aprendizagem, algo sempre é feito. Aliás, essa é uma das características das redes: não parar diante dos obstáculos.

Uma das formas de dar essa atenção individualizada são as atividades de contraturno. Como se pode constatar nos exemplos a seguir, há um esforço e compromisso da gestão em oferecer condições para que estas aconteçam da melhor forma. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, busca-se inovar nas práticas, partindo sempre das reais necessidades dos alunos.

Nessas redes, as gestões esforçam-se para minimizar o paradoxo entre a exigência de assumir a educação para a diversidade e a oferta de condições efetivas para tal. Diferentemente de tantas outras, onde são recorrentes as situações em que o discurso político e pedagógico já incorporou esta referência, mas, na prática, este só passou a ser mais um

⁴⁸ A que fatores você atribui os bons resultados dos alunos da rede?

motivo de *stress* e frustração do professor que é responsabilizado para assumir essa nova demanda.

Nas experiências de **Alvorada – TO** e **Sud Menucci – SP**, municípios que são muito diferentes, tanto do ponto de vista do porte da rede, quanto da situação socioeconômica, foram encontradas formas eficazes de apoio aos alunos, através do apoio ao trabalho dos professores:

ALVORADA – TO: A SME procura garantir um atendimento individualizado aos alunos com dificuldade, através do **reforço em contraturno**, ministrado pelo próprio professor das crianças. Estas atividades garantem a superação ou diminuição das dificuldades das crianças para que possam acompanhar a turma normalmente. Além disso, as coordenadoras acompanham seus progressos através de uma política de avaliação periódica dos avanços. **Os professores são remunerados para desenvolverem estas atividades e aqueles que não têm disponibilidade encaminham as crianças para seus colegas.** Este encaminhamento é feito com um diagnóstico, onde são apontadas as dificuldades da criança. **O professor passa então a desenvolver um trabalho com foco nas dificuldades das crianças, com base em atividades lúdicas e diversificadas.** Esta atividade fez toda a diferença no desempenho das crianças, e conseqüentemente da rede. Todos os atores entrevistados atribuíram a este fator o papel de um dos principais articuladores das melhorias apresentadas.

SUD MENUCCI – SP. [...] O trabalho de recuperação através do **reforço dos alunos é paralelo e permanente** e é realizado basicamente através de dois projetos: O **Projeto de Apoio** para alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, que agrupa os alunos em turmas, de acordo com a seriação para receberem duas aulas semanais, a mais, em cada uma das duas áreas. **Para este projeto são contratados professores** que utilizam metodologia que tem por base a matriz de habilidades do SARESP. Há também o **Projeto de Alfabetização** para alunos com elevado grau de dificuldade na aprendizagem. As turmas são formadas por agrupamento de alunos de dois ciclos: I e II e III e IV. **São 4 horas a mais de trabalho por dia com essas crianças. Para este fim também são contratados professores com experiência em alfabetização e a coordenação reserva duas horas semanais, por turma, para acompanhar o desempenho escolar de cada um dos alunos engajados no processo de recuperação.**

Algumas destas estratégias também estão presentes nas práticas educativas da rede municipal de **Rio Verde – GO** que leva o atendimento individualizado a sério. São selecionados os melhores professores para as atividades de reforço nas primeiras séries e até o nome dado à função do professor de 3ª e 4ª séries que atua no reforço evidencia o olhar cuidadoso da rede. Ele é denominado de “coordenador de sucesso do aluno”.

RIO VERDE – GO. A rede adota um sistema de **reforço em contraturno** para os alunos que apresentam dificuldades e não adquiriram, no tempo devido, as competências de leitura, escrita e

matemática requeridas. No caso dos alunos da 1ª e 2ª séries, **quem faz este trabalho são aqueles professores tidos como melhores alfabetizadores, que recebem uma remuneração extra para prestarem este tipo de assistência.** No caso das turmas de 3ª e 4ª séries existe um professor específico contratado para tal, que é chamado de **“Coordenador de Sucesso do Aluno”**. As crianças são encaminhadas para as atividades complementares após avaliação da equipe e passam por um processo permanente de acompanhamento dos superintendentes. **Estes profissionais garantem o suporte pedagógico aos professores, inclusive realizando aulas demonstrativas para melhor auxiliá-los na adoção de práticas que atendam melhor às necessidades das crianças.**

No próximo eixo de análise, que trata da centralidade da figura do professor, será abordada com maior detalhamento a necessidade das estruturas de apoio ao desenvolvimento do trabalho do professor. Meu argumento é que, mais do que **querer**, os professores também precisam **poder** fazer um bom trabalho, e isto está além de dispositivos pessoais como motivação e responsabilidade. Estão implicadas as estruturas organizacionais, a cultura escolar e a formação. Os exemplos apresentados demonstram que a sinergia entre **querer** e **poder** pode ser uma força poderosa para a melhoria da qualidade da educação.

A seguir, passo a relatar as experiências de dois municípios – **Apiacás – MT** e **Guaramirim – SC** – que também desenvolvem ações de apoio aos estudantes a partir de profissionais que se dedicam especificamente na realização de um atendimento mais individualizado. Em ambos os casos o destaque é para a presença de professores específicos para atender as necessidades dos alunos. Além disso, há estruturas organizadas para tal. No caso de Apiacás, o destaque vai para a sala de progressão e em Guaramirim há uma experiência muito interessante no Centro de Atendimento à Saúde e Educação – CASE, realizada por uma equipe multidisciplinar:

APIACÁS – MT. Uma prática pedagógica que, segundo a coordenação, tem dado certo é a **sala de progressão**. “Para os alunos com dificuldades de aprendizagem temos a sala de aceleração/progressão, em que os alunos com as mesmas dificuldades ficam juntos em turmas compatíveis para não gerar um desnível muito grande entre os alunos e não causar desânimo naqueles que têm mais dificuldades de aprender. Nesse trabalho são desenvolvidos os conteúdos com os alunos e na medida em que vão aprendendo, eles têm avaliações para identificar o progresso, até chegarem ao patamar das outras turmas das mesmas séries.”

GUARAMIRIM – SC. A ação mais marcante em relação à prática pedagógica está na presença em todas as escolas de **uma professora que desempenha a função de “apoio pedagógico”**. Esta professora deve ser formada e fazer parte do quadro funcional da rede de ensino. Seu trabalho é o de desenvolver atividades diferenciadas, no contraturno, para

crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem. Esta profissional é acompanhada diretamente pela coordenação do **Centro de Atendimento à Saúde e Educação (CASE)** que realiza reuniões sistemáticas com a equipe do apoio. A instituição foi criada em 2005 pela SME para atender as crianças com dificuldades e que precisam de um acompanhamento em várias áreas. A criança que está fazendo o apoio pedagógico na escola e não apresenta melhora no seu desempenho é encaminhada ao CASE, onde uma **equipe multidisciplinar** procura fazer um diagnóstico mais profundo, incluindo parceria que envolve neurologista e outros profissionais da saúde. **A criança que faz o apoio pedagógico no contraturno continua frequentando normalmente sua sala regular e sua professora está sempre atenta ao seu desempenho para que junto da professora de apoio possam definir estratégias de trabalho.**

Em todos esses exemplos é relevante destacar que a responsabilidade pelos bons resultados dos alunos não sobrecarrega somente na figura do professor. Há uma compreensão de que é preciso que a escola como um todo e a rede estejam mobilizadas, atuando para dar apoio e oferecer condições favoráveis de trabalho que gerem melhores resultados em termos de aprendizagem. O entendimento da necessidade de uma equipe de profissionais com especialidades diversificadas que podem apoiar as crianças também é coerente à ideia de que aprender é uma atividade complexa e que requer apoios diferenciados.

As experiências de duas cidades do Paraná são exemplos de como esse trabalho articulado pode ser importante para os alunos, ao tempo em que revela o quanto as decisões políticas e de gestão são centrais para o bom desempenho das redes, visto que elas viabilizam as estratégias de apoio:

PINHAIS – PR [...] Em relação ao objetivo comum de fazer com que todas as crianças aprendam é uma política da SME, incorporada por todos os agentes. Para alcançar este objetivo foi possível observar várias ações dentro da escola, como o **reagrupamento**, que consiste em **juntar por determinado tempo (uma semana em média) um determinado grupo de crianças que está apresentando dificuldade, que pode ser no caso da alfabetização na primeira série. Juntam-se as crianças de todas as primeiras séries da escola em uma mesma sala no horário normal de aula e uma professora vai desenvolver trabalhos específicos com este grupo.** A maioria das escolas também conta com **salas de reforço** que possuem jogos e outros materiais de apoio pedagógico que podem auxiliar as crianças que apresentam dificuldades. **Existe um departamento de ensino específico na SME onde há uma equipe multidisciplinar com psicopedagoga, psicóloga e pedagoga para avaliação e acompanhamento das crianças com uma dificuldade mais acentuada. Esta equipe faz o acompanhamento sempre que solicitada, através de visitas às escolas ou trabalhos diretos com as crianças.**

JESUÍTAS – PR [...] Há ainda uma “**sala de recursos**” (com um professor disponível por turno) organizada nas dependências de uma das escolas para atender alunos da rede, cujas dificuldades (déficit de atenção,

concentração, etc.) tenham sido diagnosticadas pela psicóloga, após avaliação da coordenação pedagógica da escola e a geral (da equipe central do DMECE - Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes). Na sala de recursos o trabalho é mais geral e interdisciplinar, enquanto no contraturno a tônica é o reforço escolar. **Esta rede de apoio, ao lado do trabalho minucioso de monitoramento do aprendizado dos alunos, realizada pelas coordenações em cada escola, garante um atendimento escolar individualizado: a trajetória de cada um é conhecida, acompanhada e apoiada por toda a equipe da escola.**

Estas estruturas de apoio ao trabalho docente também se relacionam com outro eixo da pesquisa referente à cultura colaborativa. Nesses casos, os professores não se sentem sozinhos nem tampouco sobrecarregados em termos da responsabilização por bons resultados. Pelo contrário, tendem a manter-se motivados, pois sabem que a possibilidade de obter êxito é real e não implica em um desgaste pessoal que, em muitos casos, é o principal fator do *mal-estar docente*, termo utilizado de forma recorrente pela literatura.

Ajinovich et al. alertam para os desafios inerentes ao enfoque do atendimento à diversidade, afirmando que “atender à diversidade supõe tomar decisões políticas e pedagógicas, implica debater e conquistar consensos de que o comum é que todos os alunos devem aprender e utilizar estratégias diferenciadoras para que todos conquistem o domínio básico de um conhecimento”. (AJINOVICH et al, 2004, p.24)

Não há dúvidas de que este é um caminho promissor. Me parece que as experiências relatadas são pistas importantes para indicar por onde e como caminhar a fim de se fazer uma educação para todos e para cada um.

Mas cabe lembrar que, apesar deste eixo tratar da aprendizagem dos alunos, a escola não é um lugar de aprendizagem somente para eles. É fundamental que a escola seja um espaço de aprendizagem também para os adultos que nela trabalham, e destaco a figura dos professores. As comunidades aprendentes, termo usado por Fullan e Hargreaves (2000) são locais onde todos estão em processo permanente de aprendizagem, por isso estão em permanente movimento. No próximo eixo tratarei com mais cuidado desta questão, ao me dedicar ao professor.

3.2 – PERFIL DOS PROFESSORES

Na pesquisa Redes de Aprendizagem a figura e o perfil dos professores são elementos centrais que tanto viabilizam quanto dão sustentabilidade às práticas exercidas e, conseqüentemente, colaboram para os bons resultados em relação à aprendizagem.

A análise dos relatórios de pesquisa não deixa dúvidas sobre a centralidade da figura do professor para os resultados dos alunos e das escolas:

Se perguntamos às crianças e aos pais, a razão do sucesso da escola e por que os meninos e meninas aprendem, **a resposta vai ser sempre dirigida ao professor. É deles, aos olhos das famílias e dos estudantes, o mérito da aprendizagem.** Alguns até citam a diretora, mas mesmo para esses, é a boa qualidade dos professores que vem em primeiro lugar. [...] Os professores são sempre citados como os grandes responsáveis pelos bons resultados, especialmente na visão dos pais e alunos. Ao contrário da falada desvalorização do profissional da educação, o que se percebe é o enorme carinho e respeito, atribuindo-se a ele tudo de bom que acontece na escola. (Relatório Final de Pesquisa, p. 42)

Após um minucioso tratamento dos dados e de estruturar algumas possíveis configurações para a sua apresentação, cheguei a uma forma simples, mas que me pareceu reveladora das diversas dimensões e nuances captadas nas falas. A centralidade da figura do professor pode ser analisada a partir de três aspectos que têm suas especificidades, mas operam de forma sistêmica para o que alguns entrevistados enunciaram como o “bom professor”. São eles:

- Dimensão afetivo-relacional
- Formação
- Valorização social

Assim, esse eixo trata de quem são esses professores das redes municipais pesquisadas; da importância atribuída a eles em relação ao bom desempenho dos alunos; quais as suas principais características; e suas formas e contextos de atuação.

Entretanto, antes de mais nada é preciso deixar claro que há muitos limites em relação a esta abordagem, tendo em vista sua extensão e seu grau de complexidade. Mais do que uma análise dos aportes, pesquisas e saberes produzidos sobre essa temática, o que pretendo é fazer alguns apontamentos que tenham relevância para o contexto desse estudo e a posterior análise dos dados. Farei uma tentativa genuína de eleger as referências que mais se aproximam da realidade pesquisada. Entretanto, deixo registrado que este foi o eixo que mais me inquietou e menos me satisfez em termos de produção final. Foi muito difícil escrevê-lo, considerando a diversidade de aportes, de tendências e a grande quantidade de referenciais teóricos existente em alguns dos temas abordados. Mas também aqui encontrei limites na pesquisa bibliográfica, especialmente ao tratar do impacto da qualidade da relação professor-aluno na aprendizagem. Muito provavelmente houve um desencontro nas minhas buscas, mas sinto que é preciso deixar esse caminho registrado e o farei quando tratar desta questão mais adiante.

Obviamente, esses apontamentos estão sintonizados com a problemática da pesquisa e com os dados dela extraídos, e se organizam da seguinte forma:

Apontamentos 1 – Sobre quem é o professor

Apontamentos 2 – A dimensão relacional na profissão docente

Apontamentos 3 – A formação na constituição da profissionalidade

Apontamentos 4 – Contextos de atuação docente: valor social e condições de trabalho

Os dois primeiros apontamentos tratam da centralidade da figura do professor no desafio de oferecer uma educação de qualidade. Esses profissionais podem fazer a diferença, desde que também tenham condições para tal. Os dois últimos, de alguma forma, são desdobramentos dos primeiros, visto que, para fazer a diferença, é preciso não só querer, mas poder. Quando falamos em formação, estamos falando de “poder”, ou seja, não basta querer oferecer uma educação de qualidade, é preciso saber fazê-la, ser instrumentalizado para tal. Além disso, é preciso ter condições dignas de trabalho, bem como um reconhecimento social que possa tanto respaldar, quanto valorizar a ação docente.

Nesse sentido, não há dúvidas sobre o longo caminho que ainda é preciso percorrer para chegar a condições mais próximas das desejadas, tanto no que se refere aos aspectos relacionais (relação professor-aluno, professor-colegas, professor-gestor e professor-pais) como nos estruturais: formação, salário, condições materiais, etc. Este estudo demonstra que este caminho já está sendo trilhado com mais responsabilidade, com muito esforço e em condições mais dignas por parte de muitos educadores – aqui representados pelos sujeitos da pesquisa; entretanto, as condições gerais para uma educação de qualidade ainda carecem de muito investimento, como demonstram as experiências em países com bons resultados. Um destes investimentos certamente está centrado na figura do professor.

Um estudo realizado em 2008 pela consultoria americana Mckinsey& Company, chamado “*Como sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*” buscou identificar, em visita a 120 escolas de 20 países bem posicionados no Pisa⁴⁹, as razões do seu sucesso educacional. As descobertas deste estudo foram resumidas em quatro “lições”, sendo que as duas primeiras estão ligadas diretamente à figura do professor. Foram elas:

- selecionar sempre bons professores;
- cuidar da formação docente;

⁴⁹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, coordenado pela OCDE (Organização para cooperação e desenvolvimento econômico) cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Aqui não pretendo avaliar a pertinência e relevância de testes como este, mas trazê-lo como parte do contexto analisado.

- não deixar nenhum aluno para trás;
- preparar grandes gestores.

Estudos com este enfoque apontam para a centralidade do papel do professor em relação ao bom desempenho dos alunos. No estudo citado, os resultados mostraram que o conhecimento do professor e sua atuação em sala de aula foram os fatores mais decisivos para o desempenho da turma. Por isso, a escolha de bons profissionais é uma das políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho. Como desdobramentos dessa valorização do professor, ainda segundo o estudo, os sistemas de alto desempenho administram com cuidado o ingresso na profissão, para mantê-la valorizada socialmente, e posicionam o magistério como uma profissão de prestígio. Na Finlândia, por exemplo, apenas 1 em cada 10 candidatos é aceito como professor. São verificadas as qualificações mínimas para o ingresso na formação. Academicamente, os candidatos devem estar entre os 10% melhores da sua faixa etária e ter graduação compatível com o exigido. Além disso, há provas de avaliação de proficiência na língua materna e em matemática; entrevistas conduzidas por profissionais experientes para verificar atitude, aptidão e personalidade e monitoramento do desempenho desde o início da universidade, para averiguar se há mesmo aptidão para o exercício da profissão.

Conservadas as devidas distâncias entre a realidade brasileira e as realidades desses países e seus percursos históricos, estudos sobre experiências bem-sucedidas são importantes para a análise de contextos e planejamento de políticas. Nesse sentido, ressalto que o valor social da educação foi um dos pontos que mais me impressionaram nas realidades pesquisadas. Visitei municípios⁵⁰ onde este valor é, em geral, mais elevado. Esta condição desencadeia uma série de desdobramentos que favorecem o ambiente educativo. À medida que o reconhecimento social da educação é maior, o do professor também passa a ser. As famílias tendem a estar mais próximas da escola, porque também a escola é mais reconhecida pela sociedade e os alunos percebem que a educação tem um valor para suas vidas. Nessa relação dialética, essa ambiência favorável, que será abordada no próximo eixo, torna os diferentes sujeitos mais dispostos a viverem seus papéis com mais responsabilidade e felicidade.

Passo a seguir a compartilhar os apontamentos que me ajudaram a fazer uma leitura mais criteriosa e ampliada dos dados coletados e, em seguida, faço a apresentação e análise propriamente dita.

⁵⁰ Nesta pesquisa destaco os municípios de João Monlevade – MG e Mortugaba – BA.

Apontamentos 1 – Sobre quem é o professor

Para analisar os dados coletados sobre os professores que atuam nas redes pesquisadas, tive que, necessariamente, fazer um passeio, ainda que breve, pelo cenário que caracteriza o perfil do professor brasileiro. As perguntas que nortearam esses apontamentos foram: Quem é o professor nos tempos atuais? Qual é o seu papel? Que desafios enfrenta? No que constitui a docência?

Não é nada fácil ser professor na sociedade contemporânea. Os desafios e tensões vividos no sistema educacional, certamente são reflexos da complexidade, provisoriedade e das contradições que caracterizam o ser humano e a sociedade. Esses desafios passam por questões de toda ordem: pessoal, organizacional, social, política e econômica. Nos tempos atuais estes se multiplicam, tendo em vista o ritmo acelerado e a profundidade das mudanças, o que impacta fortemente em todo o sistema educacional, visto que também são novas as exigências na formação das gerações futuras. Além disso, há tensões próprias do ato educativo, tanto de ordem estrutural, como metodológica e epistemológica; só para citar algumas. Em síntese, as pressões são grandes e as condições para o bom exercício da docência continuam, em geral, aquém das demandas, tendo em vista sua complexidade e a forma como tem sido tratada ao longo do tempo.

A docência é uma atividade complexa, pois demanda gerenciar uma gama de saberes de diferentes naturezas, lidar com eles num contexto de relações interpessoais marcado pela subjetividade, pela presença do outro e pela própria complexidade do humano.

A atividade docente é uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas por diferentes histórias de vida dos professores. São, também, altamente influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam. (D'AVILA, 2008, p. 38)

Como prática historicamente situada, a docência sofre influências externas e está de alguma forma condicionada às culturas institucionais, como veremos no próximo eixo.

As palavras de D'Avila são mais uma voz de alerta, dentre muitos outros autores que nos lembram permanentemente que o ensino não é mais o que era antes. As expectativas em relação à atividade docente se intensificaram e as obrigações dos professores tornaram-se mais difusas (FULLAN; HARGREAVES, 2000). As mudanças sociais trouxeram uma sobrecarga ainda maior de trabalho, visto que os desafios aumentaram, como a necessidade de assumir novas responsabilidades em relação ao atendimento aos alunos, ter que prestar contas dos resultados e lidar com um alargamento de aptidões e comportamentos na sala de aula.

Cabe aqui destacar que a contemporaneidade traz as marcas da incerteza e do provisório e estas características tornam-se especialmente desafiadoras no marco do ensino.

Além disso, o perfil do professor está diretamente relacionado à sua história de vida, às motivações que o fizeram escolher – ou não – a profissão, à forma como se constituiu professor – sua formação –, ao modo como exerce a docência e às condições sócio-educativas em que isto ocorre.

Retomando ideias já tratadas nos capítulos iniciais, esta pesquisa tem uma abordagem que considera os sujeitos situados em um determinado tempo, cultura e, conseqüentemente, orientados por valores, crenças, conhecimentos e fazeres próprios de seus contextos sociais. Portanto, ao falar de perfil não se busca a homogeneização, mas alguns apontamentos no sentido de situar características comuns e diferentes realidades encontradas.

Para traçar esse perfil, pode-se tomar como primeiro ponto a análise das características mais amplas do professor da escola brasileira. Para tanto, os números podem oferecer dados ricos para uma interpretação. Segundo o Censo Escolar 2007⁵¹, **1.882.961** professores atuam na Educação Básica, sendo que, **685.025** estão no Ensino Fundamental Anos Iniciais, etapa referente ao público da pesquisa cenário e **419.159** professores atuam apenas na rede pública municipal. Deste contingente, a região Nordeste é a que tem o maior número de professores – só na Bahia são 40.640; seguido pela região Sudeste, como demonstra o quadro a seguir:

NORTE	NORDESTE	SUDESTE	CENTRO-OESTE	SUL
38.854	151.841	135.979	26.088	65.397

A questão de gênero continua sendo uma marca forte. O feminino predomina nos anos iniciais da Educação Básica, chegando a 91,2%⁵² nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À medida que a escolaridade avança para o Ensino Médio esta média cai para 64,4%.

Em termos quantitativos, observa-se que o nível de qualificação dos docentes tem avançado muito nos últimos anos. Na região Norte, por exemplo, segundo dados do Censo, em 2002, apenas 4,88% das funções docentes no Ensino Fundamental/anos iniciais possuíam ensino superior completo, enquanto que a média brasileira era de 32,62%. Os dados do Censo 2007 revelam que dentre os 157.016 docentes desta mesma região, 50,78% têm nível superior. A estatística, que ainda é baixa em termos absolutos, pois revela que somente a metade dos professores da região Norte tem curso superior, se analisada em termos comparativos com

⁵¹ Fonte: www.inep.gov.br

⁵² Dados do documento: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos dados do Censo Escolar 2007. Publicado em maio de 2009.

2002, apresenta um salto muito significativo em relação à qualificação nos últimos 5 anos. Ou seja, em relação a ela mesma, a região cresceu consideravelmente, mas se comparada a outras regiões, possui uma das realidades mais preocupantes quanto ao nível de escolarização docente. Na região Sul, por exemplo, 79,75% dos professores têm curso superior, segundo o Censo 2007, ou seja, praticamente 30% a mais.

O gráfico abaixo dá um panorama geral do salto que foi dado em termos de qualificação entre os anos de 2002 e 2006, pelo menos na zona urbana das escolas municipais:

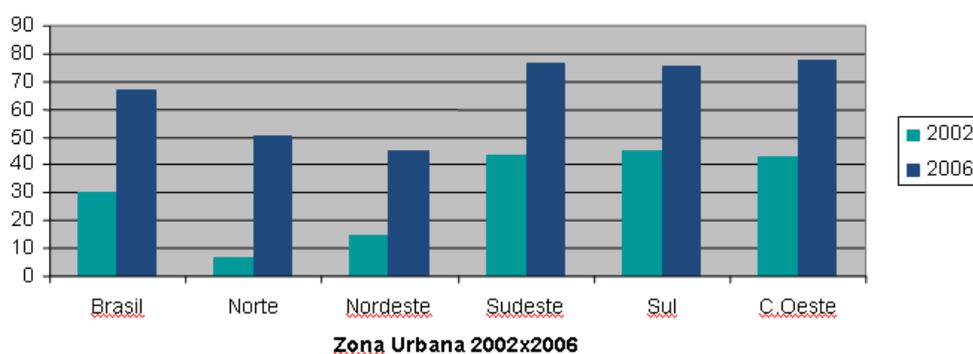


Gráfico 1 - Percentual de Docentes das Escolas Municipais com Curso Superior
Fonte: MEC / INEP

Ainda segundo dados do Censo 2007, dos 685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% fizeram Normal ou Magistério, perfazendo 597.889 docentes (87,3%) com a formação mínima exigida por lei para lecionar nessas séries.

Cabe destacar, ainda, que apenas 18,13% do total de professores brasileiros da Educação Básica têm algum tipo de pós-graduação e, dentre eles, apenas 19.080 têm mestrado, o que representa a ínfima parcela de 1% do total.

Entretanto, essa corrida para a qualificação trouxe problemas de outra ordem, como a queda na qualidade dos cursos superiores, advinda do grande número de novas instituições de ensino e a falta de ações mais efetivas na atualização dos currículos. Em síntese, embora em termos de nível de formação não haja dúvidas do avanço, ainda restam muitas questões relacionadas à já citada qualidade e ao impacto destas formações nas aprendizagens dos alunos.

Esta realidade deixa claro o lugar que a educação ocupou até bem pouco tempo nas políticas públicas e na sociedade brasileira. Enquanto os países com alto desempenho na educação têm uma tradição de rigor no nível de professores e mantêm esta profissão com

prestígio social, no Brasil a história recente tratou, ou melhor dizendo, maltratou essa profissão ao colocar a educação como um item secundário na agenda política e social.

Essa trajetória histórica provocou uma distância muito acentuada em relação ao nível e à qualidade da formação, ressoou nas motivações para a escolha da profissão e impactou negativamente nas condições de trabalho e no reconhecimento social desses profissionais.

Entretanto, a pesquisa cenário mostra que este perfil pode ser alterado para melhor se as decisões políticas, sociais e pessoais forem bem direcionadas. Nos municípios pesquisados a decisão de levar a educação a sério provocou um impacto positivo nos resultados, mesmo com grandes desafios que ainda permanecem. Uma das decisões tomadas foi a de assumir a centralidade da figura do professor no processo educativo e cuidar dessas pessoas, oferecendo um ambiente mais favorável ao exercício da docência e fazendo um grande investimento na qualificação profissional, tanto inicial quanto continuada, a depender da necessidade do município. Esse investimento na formação, na melhoria das condições de trabalho, na política focada na aprendizagem e no reconhecimento social foram as bases de apoio para a constituição de profissionais que os próprios sujeitos da pesquisa denominaram de “bons professores”.

Apesar das grandes diferenças encontradas, os dados indicam que há algumas características comuns nos professores dessas redes que fazem a diferença. Como já mencionado, em todas elas os professores estão em processo permanente de formação, quer seja inicial ou continuada, e em termos atitudinais têm um nível alto de implicação e compromisso com o trabalho e uma atitude de superação diante dos desafios. As evidências deste perfil serão detalhadas mais adiante.

Esse afunilamento nos apontamentos sobre o perfil dos professores pretende contribuir para a compreensão dos dados apreendidos na pesquisa de campo, bem como destacar o caráter provisório de estudos dessa natureza, visto que esse perfil não é algo estático, mas em permanente mudança.

Para finalizar esse primeiro item, penso que é relevante registrar mais alguns apontamentos que tratam da figura do “bom professor”, visto que na pesquisa cenário eles eram frequentemente nomeados desta maneira. Espero, ainda, inspirar outros profissionais a investigarem mais profundamente essas características, pois tive dificuldades em encontrar referências sobre essa temática. Na verdade, minhas buscas resultaram em apenas três trabalhos significativos. As publicações das pesquisas de Cunha⁵³ (2008) sobre o bom

⁵³ Publicação dos resultados da pesquisa de doutoramento realizada na Unicamp, iniciada em 1985, junto a um grupo de professores da Universidade de Pelotas – RS.

professor e sua prática, a de Rangel⁵⁴ (2004) sobre as representações sociais do bom professor e, consultei ainda, uma bela tese de doutoramento de uma educadora baiana (SANTANA, 2006), que realizou uma pesquisa junto a três professoras que venceram concursos destinados a premiar projetos executados em sala de aula, sendo consideradas “professoras exemplares”. Esta última buscou identificar e compreender os motivos, recursos, estratégias, crenças, justificativas e sentimentos que permearam o processo de autoformação dessas profissionais. O estudo é um exemplo de como se pode aprender com as experiências bem-sucedidas de professores que contam suas histórias de desafios, idas e vindas, muita coragem, compromisso profissional, e por que não dizer, sucesso. Em seus registros finais, a autora conclui:

Os movimentos nelas [professoras] identificados revelaram que **o compromisso e implicação com a prática e a atenção voltada para a própria situação de trabalho são requisitos básicos para o início de processos de autoformação, o que por sua vez é indissociável da determinação de ser e de permanecer professor.** Nos casos estudados essas foram as condições que contribuíram para perceber os desafios, as defasagens de conhecimento e as dificuldades como motivação para a ação. (SANTANA, 2006, p. 286. grifo nosso)

Ao ler a publicação da pesquisa de Cunha (2008) sobre o bom professor e sua prática, percebi que as minhas motivações também estão em sintonia com as da autora na época em que realizou a pesquisa. Segundo ela, “estudar o que acontece e, especialmente, por que acontece na sala de aula é tarefa primordial daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente” (CUNHA, 2008, p. 24). Sua pesquisa, focada neste objeto, traz contribuições significativas para a compreensão desse perfil e, embora tenha sido realizada junto a professores universitários, me ajudou a realizar uma análise mais substancial dos dados da pesquisa cenário, visto que algumas dessas características podem também ser reconhecidas nos contextos e nos professores pesquisados.

Mesmo havendo uma variação significativa em relação às idades dos alunos entrevistados, visto que na pesquisa de Cunha são alunos de curso superior – jovens e adultos – e na pesquisa *Redes de Aprendizagem*, crianças, em ambas o aspecto afetivo-relacional se destaca na fala dos alunos em relação à competência técnica. Isso não significa que este último tenha menos relevância, nem mesmo que os dois aspectos estejam dissociados, mas que a dimensão relacional é a via pela qual se autoriza alguém a ensinar. Como defende

⁵⁴ Publicação dos resultados da pesquisa “Das dimensões da representação do ‘bom professor’ às dimensões do processo ensino-aprendizagem”, realizada em 1994, em uma escola pública e uma particular em Niterói - RJ.

Fernandéz “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar” (2001, p. 47).

Cunha (2008) sintetiza a análise das falas dos alunos entrevistados, apontando três características do “bom professor”. Para eles, o bom professor domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo. Além disso, destaca o valor dado pelos alunos ao prazer de aprender, o que a autora traduz como o reconhecimento de um clima positivo em sala.

Em outra análise, a autora reúne cinco grupos de habilidades de ensino que são características desses professores: organização e contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria do ensino, competência na variação de estímulo e uso da linguagem. (CUNHA, 2008, p. 164). Sigo explicitando brevemente cada uma destas habilidades, visto que colaboram para traçar o perfil desses profissionais:

- organização e contexto da aula: esta habilidade significa dizer que estes professores “explicitam para os alunos os objetivos do estudo que vão realizar. Partem do pressuposto de que é preciso que os alunos estejam conscientes do objeto de sua própria aprendizagem e que estarão mais motivados se compreenderem por que o fazem.” (CUNHA, 2008, p.137)

- incentivo à participação do aluno: esses professores se esforçam para estabelecer alguma forma de diálogo e compreendem que a chave para uma aula participativa é a qualidade do ambiente verbal da sala. Assim, formulam boas perguntas e têm sensibilidade para escutar as experiências cotidianas dos alunos.

- trato da matéria do ensino: refere-se ao esforço empreendido por esses professores em tornar o conhecimento compreensível, e, para isso, buscam apreender a linguagem dos alunos, tornando a sua linguagem acessível a eles. Também requer um profundo conhecimento do conteúdo que vão ensinar, por isso esses professores são estudiosos da área. Este conhecimento os torna capazes de analisar a estrutura de sua matéria de ensino, instaurando dúvidas, formulando perguntas e construindo exemplos que apoiam a compreensão dos alunos.

- Competência na variação de estímulos: utilizam recursos variados para dar aulas, cuidam da qualidade do material e movimentam-se no espaço, instigando a participação dos alunos.

- Uso da linguagem: esta habilidade se aproxima da que se refere à organização do ensino, pois é sobre o conteúdo que o professor desenvolve a linguagem. Esses professores se preocupam com a clareza do discurso e, em geral, o trato com os alunos é permeado por certa dose de senso de humor.

Cunha (2008) conclui que há um alto índice de coerência entre a descrição que os docentes fazem da sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula. Este aspecto também foi observado na leitura dos relatórios da pesquisa *Redes de Aprendizagem*. As entrevistas com professores e alunos demonstram esta coerência e uma permanente disponibilidade para o enfrentamento das dificuldades e sua superação. Os alunos sentem que os professores são parceiros e, em várias realidades, atribuem a eles características como: paciência, disponibilidade, atenção e proximidade.

Quanto à pesquisa de Rangel (2004), esta revela dados que dialogam proximamente com o estudo de Cunha (2008) e com o que pude depreender da pesquisa *Redes de Aprendizagem*. Segundo a autora, as representações sugerem pensamentos que refletem o sentido e a dimensão das representações sociais e o significado da atuação dos professores na prática educativa. De forma bem sintética, revelou que o “bom professor” é aquele que estabelece relações positivas com o aluno e tem habilidade de ensino, ou seja:

- sabe o que ensina
- articula o saber do aluno
- estimula o aluno a usar a palavra
- ensina ao aluno o que é qualidade de vida

Por fim, uma referência que também me pareceu sintetizadora do perfil dos professores em tempos ditos contemporâneos, trata do conjunto de competências profissionais que Marchesi (2008) traça para o desempenho qualificado da atividade docente. São elas:

- ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos
- cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social
- facilitar sua autonomia moral
- ser capaz de desenvolver uma educação multicultural
- estar preparado para colaborar com os pais
- ser competente para trabalhar em equipe

Todos estes estudos indicam que muito da tarefa do professor advém de competências de ordem emocional e relacional e não apenas técnico-pedagógicas. Essas duas primeiras competências assumem um caráter central na pesquisa cenário e, pela sua relevância, serão melhor tratadas a seguir.

Para finalizar, cito uma importante síntese elaborada por Gatti:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações,

com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2003, p. 196)

Apontamentos 2 – A dimensão relacional na profissão docente

“As emoções estão no cerne do ensino”
(Andy Hargreaves)

A dimensão relacional do trabalho docente é constituída pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar.

Como já dito, a ação educativa não é uma atividade técnica simplesmente. Ao contrário, tem um caráter relacional acentuado, marcado pela qualidade das relações que o docente estabelece com alunos, colegas, instituição e a própria imagem que tem de si mesmo. Um dos méritos da profissão docente é exatamente conseguir construir um ambiente propício à aprendizagem em meio a tantos desafios. A qualidade das relações interpessoais é a variável que mais incide para tal, sendo a confiança, o afeto, o respeito mútuo e a crença no aluno os elementos constitutivos dessa relação.

Perrenoud (1993) afirma que a docência é uma “profissão relacional”, em que o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas. Destaca o imprevisto, a multiplicidade de interações simultâneas e desconexas, e a multidão de pequenas decisões a serem tomadas rapidamente, sem reflexão, como constituintes da profissão. E conclui: “trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas”. (p. 150)

Entretanto, apesar dos inúmeros desafios da profissão, muitos professores mantêm o ânimo e se dedicam com afinco à docência, tendo uma postura resiliente e proativa diante das adversidades. Segundo Marchesi (2008), a ética e a moral também fazem parte da constituição da docência e estes elementos, muitas vezes, impulsionam positivamente os professores para o enfrentamento dos desafios da profissão. A paixão pela profissão, aspecto também presente em muitos docentes, amplia as experiências emocionais positivas dos professores e gera neles

um sentimento de implicação e responsabilidade pelo seu fazer. Emoção, compromisso e atitude ética estão, portanto, profundamente relacionados.

Para o professor, as relações interpessoais, ligadas às emoções, são parte do seu trabalho e administrá-las constitui em um dos maiores desafios. Portanto, o trabalho do professor não pode ser compreendido fora do tecido emocional que permeia a sua relação com os alunos e com os demais sujeitos que compõem o contexto educativo.

Todavia, considerando a centralidade desta temática, ainda são poucas as pesquisas e publicações sobre as emoções dos professores. Marchesi (2008) aponta que, segundo Sutton e Wheatley⁵⁵ (2003), há duas razões principais para explicar a escassa relevância dada às emoções dos professores nas pesquisas psicológicas e educacionais. No primeiro caso, estas pesquisas se iniciaram nos anos 1980 e, em relação ao campo educacional, somente começaram a ter relevância nos anos de 1990, porque até então o paradigma cognitivo predominava com grande força em ambos os campos. Somado a isto, e também como consequência, a segunda razão se deve à desvalorização das emoções na cultura ocidental. Segundo Marchesi (2008, p. 99):

A tradicional dicotomia entre corpo e alma, entre a razão e as emoções, na qual a um dos polos são atribuídas as possibilidades e ao outro os riscos e perigos, é algo que tem se mantido durante muitos anos na pesquisa educacional. Não é de se estranhar, portanto, que durante muito tempo tenha se sustentado a tese de que, se conhecemos o pensamento ou as ideias dos professores, vamos poder compreender sua prática, com o conseguinte esquecimento da dimensão emocional.

Além dessa escassez, o autor alerta para a dispersão dos temas abordados, o que dificulta ainda mais a organização desse campo de pesquisa, assim como as conclusões obtidas. Marchesi (2008) destaca os trabalhos de Nias⁵⁶ (1996), Damásio⁵⁷ (1996, 2003) e Hargreaves⁵⁸ (1998, 2000) como alguns dos mais relevantes estudos sobre esse objeto.

Atualmente, porém, não há dúvidas de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida e também no cotidiano dos professores, como afirma Marchesi (2008). Também não há como questionar que a profissão docente, por sua natureza eminentemente

⁵⁵ SUTTON, E.S.; WHEATLEY K. F. Teacher's emotions e teaching: a review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, 15 (4), p. 327-358, 2003.

⁵⁶ NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, 26, p. 293-306, 1996.

⁵⁷ DAMÁSIO. A.R. **El error del Descartes**: la razón, la emoción y el cerebro humano. Barcelona: Critica. 1996. _____. **En busca de Spinoza**: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Critica, 2005 (edición original en 2003)

⁵⁸ HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching of Teacher Education**, 14 (8) p. 835-854, 1998.

_____. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. **Teaching of Teacher Education**, 16, p. 811-826, 2000.

relacional, é fortemente carregada pelas emoções. Ao desenvolver esta ideia, o autor traz uma contribuição significativa, ao lembrar que há dois campos de análise na interpretação das emoções dos professores que precisam ser considerados concomitantemente: o caráter pessoal e o contextual – social e/ou político. Assim, tanto suas experiências pessoais, sua história de vida e suas tendências ou disposições para a ação, quanto os fatores externos, como as convicções sociais sobre o ensino, a valorização cultural da dimensão emocional e as crenças sociais sobre educação têm peso na forma como o professor lida com as diferentes situações.

Fullan e Hargreaves (2000) destacam a importância de se identificar as fontes de satisfação no trabalho, para que estas possam servir de encorajamento aos professores, no sentido de os auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício da docência. Segundo Marchesi (2008), as emoções positivas e negativas guardam uma estreita relação com as metas e os próprios projetos pessoais dos professores. “O orgulho e a satisfação surgem principalmente de atingir os objetivos estabelecidos para a atividade, sobretudo fazer com que os alunos gostem de aprender”. (MARCHESI, 2008, p. 105) Ainda segundo o autor, mesmo as emoções negativas, como a frustração, em alguns casos podem ser necessárias, pois significam um sinal de implicação do professor com a situação. O que seria negativo, nestes casos, seria uma atitude alheia ao ocorrido, sinal de superficialidade e falta de compromisso.

Em 2007, foi realizada uma pesquisa em sete regiões brasileiras, com mais de 3.500 professores que, na maior parte dos casos, atuavam no Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares, para desvendar a visão dos professores sobre sua profissão, seus desafios como educadores e sobre as políticas educacionais. Algumas conclusões desta pesquisa, intitulada *As emoções e os valores dos professores brasileiros* são relevantes para situar como esses professores se posicionam diante dos aportes apresentados até agora. Segundo a pesquisa:

O sentimento que mais satisfaz os professores em seu trabalho é ser reconhecido como um bom professor e como uma pessoa íntegra. O que produz neles um maior grau de insatisfação dentro do trabalho é a falta de reconhecimento profissional. Em relação aos alunos, o que os docentes mais valorizam é ser reconhecidos como bons professores, manter uma boa relação com eles e serem capazes de ter sucesso com os mais difíceis. O pior para os docentes é a falta de respeito, junto com a percepção de que fracassam ao motivá-los e o sentimento de que os alunos são indiferentes. (SOARES, 2008, p. 39-40)

Como se vê, a maioria dos professores atribui como motivo de maior satisfação o reconhecimento da sua integridade, um componente subjetivo e de ordem ética. Na dimensão

sentimentos e afetos em torno da profissão, os professores desta pesquisa consideraram que, em geral, os alunos valorizam mais os aspectos sociais e afetivos da relação do que os de ordem técnica.

Marchesi (2008) destaca este componente moral da profissão docente. Ao indagar qual a razão de muitos professores conseguirem manter um bom ânimo e uma dedicação contínua, apesar do desgaste cotidiano, o próprio autor responde que isto ocorre pelo sentimento de que ensinar é uma tarefa que vale a pena.

A pesquisa brasileira citada acima corrobora este aspecto quando conclui que mais da metade dos entrevistados não pensa em mudar de profissão porque gosta de ensinar.

Atualmente, um dos motivos fundamentais pelo qual continuam sendo professores e não pensaram em mudar de profissão, continua sendo, para mais da metade do professorado, o gosto pelo ensino. Um terço afirma que continua no magistério porque é uma profissão que permite continuar aprendendo. A maioria dos docentes manifesta que não deixaria de ser professor mesmo se pudesse. (SOARES, 2008, p. 67)

Outra pesquisa sobre o bem-estar docente traz mais algumas contribuições para esta reflexão, pois seu principal objetivo foi o de identificar os fatores e compreender as dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente. Utilizando-se de questionários e de entrevistas grupais realizadas com professores de ensino fundamental e médio de Sorocaba - SP, Lapo (2008) identificou o grau de satisfação destes professores com os múltiplos aspectos do trabalho, a relação destes fatores com a auto-percepção de felicidade e as estratégias de enfrentamento utilizadas em situações de insatisfação e conflitos vivenciados na escola. A análise dos dados permite afirmar que as relações interpessoais e o trabalho em si são as principais fontes do bem-estar docente.

O bem-estar docente está delimitado neste estudo como **algo que decorre da vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas**. É um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva. A **dimensão objetiva** corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; e a **subjetiva** está relacionada às características pessoais do professor e dizem respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida. A intersecção dessas duas dimensões refere-se às ligações, basicamente virtuais, realizadas por meio das avaliações que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. (LAPO, 2008, p.02, grifos nossos)

A partir dos resultados apresentados na pesquisa, Lapo afirma que:

A construção do bem-estar está vinculada à existência de características pessoais e condições materiais que possibilitem relações interpessoais

harmônicas e de apoio mútuo, que levem à realização de um trabalho que proporcione resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido, no qual se acredita, que seja reconhecido como útil e importante, pois isto proporciona o aprovar-se e o aprovar a ação realizada. E que, também, está vinculada às estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores face aos fatores avaliados como insatisfatórios e aos conflitos e dificuldades vivenciados no dia-a-dia do trabalho. (LAPO, 2008, p.15)

Embora os autores categorizem as dimensões com nomes diferenciados: - objetiva e subjetiva, no caso de Lapo (2008); e características pessoais e materiais, na abordagem de Marchesi (2008) - ambas são convergentes, pois salientam a importância das análises sobre o perfil dos professores e suas práticas se atentarem tanto para a pessoa que ele é, considerando os aspectos subjetivos, quanto para o ambiente e contexto no qual está inserido, bem como para a qualidade de suas relações interpessoais.

Essas conclusões dos pesquisadores se aproximam muito do perfil dos professores da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, que têm em comum um conjunto de características individuais e uma qualidade positiva nas relações interpessoais que estabelecem com os alunos e colegas. As condições materiais também afetam e interferem na atitude dos professores diante das dificuldades enfrentadas, mas não chegam a mobilizá-los e a comprometer a realização do seu trabalho.

Entretanto, nas pesquisas citadas, o reconhecimento do estado de bem-estar por esses grupos de professores não significa que esta sensação seja permanente. Ambos os grupos vivenciam momentos de desânimo e inquietação, desencadeados pelos desafios na relação com alunos que apresentam falta de interesse ou comportamentos violentos, pela sobrecarga de trabalho, enfim, pelas dificuldades próprias da docência. O que os diferencia é sua forma de lidar com essas situações que, em geral, é de tentar modificar a situação de desconforto a fim de retomar ao estado de bem-estar.

Percebe-se que houve, por parte dos professores deste estudo, um esforço de modificação das situações causadoras de mal-estar, e esse esforço implica na realização de ações que levam ao enfrentamento das condições e situações avaliadas como insatisfatórias e são chamados de estratégias de enfrentamento. (LAPO, 2008, p. 14)

As Redes analisadas não são “ilhas da fantasia”. Todas têm carências e dificuldades comuns a quase todos os municípios do Brasil. A diferença é que elas não se deixam imobilizar por elas e nem as usam como justificativa para um eventual mau desempenho dos alunos. **As dificuldades são vistas como desafios a serem superados e as Redes se sentem motivadas e capazes disso, por considerarem essa superação uma necessidade absoluta**

para garantir a aprendizagem. (RELATÓRIO FINAL da Pesquisa Redes de Aprendizagem, 2007, p. 07, grifo nosso)

Em síntese, estes apontamentos tentaram destacar alguns aspectos basilares do exercício da docência concernentes às relações interpessoais e, conseqüentemente, ao campo das emoções e seus impactos. Acredito, como Marchesi (2008), na necessidade do contato permanente do professor com seu projeto profissional pessoal, pois sempre que se conecta com o sentido do que faz, recupera forças para continuar fazendo melhor.

A dedicação apaixonada à atividade docente amplia as experiências emocionais positivas dos professores. Esse tipo de dedicação geralmente tem suas raízes no substrato moral que configura a profissão. Emoção e compromisso, vida afetiva e atitude ética estão, portanto, profundamente relacionados. Os valores assumidos e vivenciados geram emoções positivas e ajudam poderosamente a enfrentar a adversidade e os conflitos; por sua vez, a emoção orientada para uma meta, a paixão intencional, mantém e reforça o compromisso e a ação.[...] Razão, emoção e compromisso ético caminham juntos e é preciso ser capaz de aproveitar suas dinâmicas convergentes. (MARCHESI, 2008, p. 126)

Vale lembrar, como destacarei mais adiante, e também no próximo eixo, que as condições objetivas ou materiais, que podem ser mais ou menos favoráveis à manutenção desse estado de ânimo, precisam ser cuidadas permanentemente para que os projetos dos professores possam ser concretizados e que eles, assumindo a centralidade do seu papel, sintam-se fortalecidos e não esquecidos.

Para finalizar, embora não utilize neste estudo pesquisas relacionadas às emoções e relações dos professores realizadas por pesquisadores que se dedicam à área da psicanálise, gostaria de deixar também registradas algumas obras a que tive acesso durante o mestrado e que, sem dúvida, muito contribuem para este debate, como as de Ornellas (1996, 2005), Blanchard-Laville (2005) e Kupfer (2007).

Apontamentos 3 – A formação na constituição da profissionalidade

As diferentes concepções sobre formação de professores estão, assim como estes, sempre vinculadas aos contextos histórico-sociais de uma determinada época, à própria imagem que se tem do professor, de como constitui sua prática, de como aprende, enfim, a uma série de variáveis que incidem sobre esse sujeito e seu papel na sociedade. Assim, diversas correntes estruturam o conceito de formação e desenvolvem as bases e práticas que o definem. Já tendo assumido os limites deste trabalho, sem querer simplificar, tampouco

ocultar uma história tão vasta, ousou fazer uma síntese modesta que sirva de base para o contexto desta pesquisa e para a minha análise.

D'Avila (2008) contribui para este propósito quando organiza de forma clara os principais modelos de formação docente na contemporaneidade, quais sejam: o modelo *artesanal* que se fundamenta na intuição, observação e imitação de modelos, e como cita a autora, pode ser sintetizado com a seguinte frase de um professor: “para se formar um bom professor bastam conteúdo e bom-senso” (p. 35). Nesta concepção, a docência é vista como ofício e não como profissão. O modelo *instrumental-tecnicista* tem sua base na racionalidade técnica e concebe o professor como “técnico especialista”. Segundo a autora, este modelo sustenta a dicotomia entre formação disciplinar e o exercício das competências profissionais; separa ensino e pesquisa e apresenta um reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiadamente pragmatista. O modelo *sociopolítico* surge nos anos 80, a partir de fortes críticas à formação instrumental, com uma negação do componente técnico; dá ênfase à dimensão sociopolítica e, por consequência, instaura um vácuo no campo didático-pedagógico.

Em contraposição a estes, surgem modelos mais atuais de formação que abordam novos princípios norteadores para esta área. Destaco aqui os trabalhos de Nóvoa (1992, 1995 e 2000) que incitam reflexões e instauram novas concepções sobre o professor e a docência, bem como indicam que a formação deve abarcar a dimensão pessoal, profissional e organizacional.

Sobre a dimensão pessoal Nóvoa afirma:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. (NÓVOA, 2000, p.58)

Segundo o paradigma sobre formação, definido pelo autor e defendido por mim, a formação dos professores deve transcender a perspectiva acumulativa de conhecimentos científicos e de técnicas, precisando avançar para uma abordagem que promova a reflexão sobre sua itinerância pessoal e profissional.

Um dos desdobramentos do reconhecimento da importância da dimensão pessoal do professor são os estudos sobre a abordagem biográfica que recolocam o sujeito (neste caso, o professor) no centro interpretativo das ciências humanas. Não cabe aqui uma análise sobre este tipo de pesquisa, mas considero importante apontar, com a ajuda de Souza (2006), suas

contribuições e algumas obras⁵⁹ mais relevantes, que muito têm colaborado tanto para as pesquisas, quanto para o planejamento de estratégias formativas.

Segundo o autor:

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. (SOUZA, 2006, p. 34)

De forma abrangente, a formação de professores na atualidade busca a construção da identidade do professor a partir do processo de profissionalização docente, que se desdobra em duas dimensões: a **profissionalidade**, relacionada ao *saber* do professor e atrelada às competências cognitivas e pedagógicas, e o **profissionalismo**, relativo ao *ser* professor, implicado no desenvolvimento de competências éticas e sociais.

Ainda como exercício de síntese, Leite (2000) apresenta um resumo que me parece muito propício para delinear as principais ideias que norteiam as concepções mais recentes de formação. Tomo de empréstimo aquelas que dialogam mais proximamente com meu objeto:

- **desenvolvimento profissional permanente**: conceito que institui que a profissão docente demanda um *continuum*, no qual a formação inicial é parte integrante, mas não suficiente, tendo em vista a permanente produção de conhecimentos na área da educação.
- a **formação continuada**: decorre do conceito de desenvolvimento que, segundo Garcia (*apud* LEITE, p. 45), tem uma conotação de evolução e de continuidade. Este tipo de formação foi reconhecido como parte integrante do processo de profissionalização dos professores e inaugura uma série de reflexões sobre o caráter eminentemente prático da função docente. Na discussão da natureza e das estratégias de formação, os estudos acima citados de Nóvoa se destacam ao abordar três tipos de desenvolvimento na formação: pessoal, profissional e organizacional. Ainda segundo o autor, “falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente.” (NÓVOA, 2000, p. 59). Nesta mesma

⁵⁹ JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006b.

_____. História de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venâncio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2008.

obra, Nóvoa sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua, a partir de três eixos estratégicos:

- Investir na pessoa e na sua experiência
- Investir na profissão e seus saberes
- Investir na escola e seus projetos

Dessa forma, Nóvoa compõe a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola (NÓVOA, 2000, p. 56).

- o **trabalho coletivo**: segundo Leite (2000), os debates sobre as concepções de formação apontam o trabalho coletivo como uma condição fundamental para o desenvolvimento do processo de formação permanente. Esta ideia apontada aqui, também foi muito valorizada pelos sujeitos da pesquisa-cenário e será tratada no próximo eixo, sobre a cultura colaborativa.

- o **professor reflexivo**: é praticamente um consenso entre educadores e pesquisadores que a formação deve ter como meta central o desenvolvimento da atitude reflexiva do professor. Gómez (*apud* LEITE, p.48)) sinaliza que o êxito do professor depende da sua capacidade de manejar situações complexas e resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da prática. O maior representante dessa corrente de estudiosos é, sem dúvida, Schön (1992, 2000) que também delineou conceitos recorrentes desse paradigma, como o triplo movimento do conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Sadalla (2007) lembra que, embora o objeto de seus estudos não seja especificamente os professores, seus trabalhos acabaram se difundindo, devido à relevância de suas sugestões, e alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras obras no campo educacional. Em decorrência deste perfil reflexivo, os modelos formativos passaram a valorizar e a centrar sua ação na atitude reflexiva dos professores. Sobre esse processo reflexivo Sadalla (2007) esclarece:

Refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar, na teoria, os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais está inserido (p. 13).

- o **processo de formação centrado na prática**: uma das maiores características deste novo paradigma é o reconhecimento do papel central que a prática ou experiência docente tem no processo formativo. Os estudos sobre a *reflexividade* como um eixo central na formação

docente ganharam espaço, visto que, como afirma Sadalla⁶⁰, “a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.” Em outro trabalho, a autora argumenta sobre a importância deste conceito para a estruturação de propostas formativas, a partir das experiências vivenciadas por ela e afirma que “o processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer” (SADALLA, 2007, p. 105).

Além destas contribuições, uma das correntes de pesquisa que também se destaca nessa abordagem e que, a meu ver, é complementar, é a *epistemologia da prática*.

Meus apontamentos aqui tomam um pouco mais de espaço, visto que – embora nas realidades pesquisadas as formações, tanto inicial quanto continuada, ainda sofram fortes influências dos modelos inspirados na racionalidade técnica –, pelo menos no que tange à formação continuada, há um reconhecimento crescente da relevância dos saberes oriundos da prática como constituintes do conjunto de saberes importantes para a profissão. A valorização e organização dos encontros de troca de experiência ou de planejamento coletivo são uma evidência disso. Assim, os estudos relativos à epistemologia da prática me parecem uma referência importante para esse cenário que compõe as tendências de formação atuais.

Estes estudos estão centrados no conjunto de saberes utilizados pelos professores na sua prática e oferecem subsídios para a estruturação dos programas de formação que, de posse destes aportes, assumem os saberes da experiência como inerentes à constituição da profissionalização e, portanto, são relevantes para os currículos de formação.

Segundo Zibetti e Souza (2007):

Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes, que podem ser definidos, conforme Rockwell (1990), como “...os conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana” (p. 249).

Segundo Tardif (2006, p. 255), a epistemologia da prática consiste “no estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho

⁶⁰ SADALLA, Ana Maria F. A. **Reflexividade e trabalho coletivo**: não roubem as palavras. Palestra ministrada em ocasião do IV Seminário Fala Outra Escola, promovido pelo GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, outubro de 2008.

cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas”. Para Borges (2004, p. 289) “a prática não é apenas o lugar onde os saberes são amalgamados, mas também um *locus* de produção de saberes”.

Tardif (2006, p. 256) complementa:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente na tarefa dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) o saber docente é definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Retomando a questão da centralidade dos saberes e práticas dos professores para a estruturação de modelos de formação, Pina e Sadalla (2007, p. 274) colaboram para evidenciar a importância desta perspectiva:

Assumir tal perspectiva se faz muito importante pelo fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição imprescindível em relação aos outros agentes educacionais, uma vez que, no seu trabalho cotidiano com os alunos, “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é “sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002. p. 228).

As dimensões da formação – inicial e continuada – também são objetos de análise quando se aborda essa problemática. Inúmeras pesquisas têm sido realizadas para compreender melhor em que bases essas formações devem se sustentar, algumas delas já citadas anteriormente. Tendo em vista a extensão e complexidade desta questão, deixo registrada a importante leitura da recente pesquisa realizada por Gatti (2008), que traça um cenário detalhado do professor brasileiro, incluindo um estudo sobre as duas modalidades formativas nos capítulos de 3 a 8, e traz dados relevantes do estado da arte das pesquisas sobre formação de professores no Brasil. Sobre esta temática, a pesquisadora destaca as pesquisas de André et al. (1999) e André (2004). Nas considerações finais do estudo, Gatti (2008, p.257) afirma:

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Enfim, mesmo considerando que muitos desses aportes ainda não afetam significativamente os modelos de formação inicial e continuada - ainda muito arraigados pela tradição tecnicista e, talvez por isso, se considerados os investimentos feitos, ainda com pequeno impacto nos resultados da educação em geral - não há dúvida em um aspecto: este é um dos caminhos que é preciso tomar, porque o que está em jogo é como caminhar e não o caminho em si. Como diria Machado⁶¹: "caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar".

Apontamentos 4: Contextos de atuação docente: valor social e condições de trabalho

Como já dito, as responsabilidades dos professores atualmente são mais amplas e seu papel mais difuso, tendo em vista as constantes mudanças e incertezas, o relativismo diante das situações e as alterações no estatuto social e moral. Com isso, cresce o nível de complexidade do seu trabalho e aumentam as demandas. Em nenhum outro tempo histórico os professores se sentiram tão pressionados, cansados e, em grande parte, frustrados. O ritmo acelerado das mudanças sociais e, conseqüentemente, da pressão para as mudanças educativas é um dos principais paradoxos enfrentados na atualidade, visto que também é sabido que não se muda as pessoas, pelo menos de forma consistente e autônoma, assim tão apressadamente. A mudança requer um ritmo que não é muito mais permitido pelas instituições.

Esses professores estão inseridos em determinados contextos que podem ser favoráveis ou, ao contrário, muito desfavoráveis ao seu desempenho profissional. E este é um dos pontos de destaque no rol dos problemas educacionais brasileiros: os contextos desfavoráveis de trabalho. Também aqui me deparo com a complexidade e extensão da problemática. Muitos são os aspectos que precisam ser analisados e, para este contexto, destaco três deles: o valor social da profissão, as condições profissionais (salário, plano de carreira etc) e as condições estruturais de trabalho (situação da rede física, recursos e materiais didáticos). Cada um deles merece uma análise cuidadosa, o que escapa das condições desta obra. Assim, fico com alguns apontamentos considerados mais relevantes e deixo registradas algumas obras importantes para maiores aprofundamentos.

⁶¹ Citação do poeta espanhol Antônio Machado.

Primeiramente, uma idéia-chave de Imbernón (2004) que sintetiza a minha crença sobre a necessidade do equilíbrio entre a formação e as condições estruturais de trabalho. Segundo o autor:

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único (p.44).

Esta foi, sem dúvida, uma das situações com que me deparei ao longo desses anos em que atuo como formadora de professores e que me inquieta. Em muitos casos, sentia que beirava a hipocrisia acreditar que, através da formação, seria possível melhorar a qualidade do atendimento às crianças, sendo que professores e alunos se encontravam em contextos tão ultrajantes. Da mesma forma, vivenciei muitas outras situações em que, apesar das condições materiais serem favoráveis, as disposições internas, ou melhor, as indisposições eram obstáculos ainda mais poderosos, impedindo qualquer tipo de mudança.

Novamente, a pesquisa de Gatti (2008) é de grande valia, tanto para descortinar a problemática, quanto para oferecer dados relativos ao cenário brasileiro e às produções mais relevantes. Sobre a questão da valorização profissional, fala com precisão dos encaminhamentos necessários ao enfrentamento da problemática, além de apontar estudos importantes⁶² :

Ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, o que passa, segundo Vaillant, por devolver a esses profissionais a confiança em si mesmos, o que pode ser conseguido com políticas adequadas que perdurem no tempo (VAILLANT, 2007, p. 8-9). É preciso considerar aqui o que Fanfani destaca: “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos” (FANFANI, 2005, p. 279-280). São pessoas com ideias, imaginação, representações, e gozam de certa autonomia, mesmo que esta seja parcial. Daí “a importância de conhecer a subjetividade dos agentes sociais para compreender o que fazem e porque o fazem” (FANFANI, 2005, p. 279-280). As políticas públicas não podem ignorar este fato. Mudanças de perspectivas e valores se constroem em vasos comunicantes e não pela tinta de um regulamento. O sentimento de menos-valia da categoria, expresso em tantos e tantos estudos, passa pela condição salarial e as perspectivas de carreira, como sinalizam as pesquisas (JESUS, 2004).

⁶² Na pág. 252 desta publicação, Gatti (2008) faz referência a vários outros estudos.

Dados de uma outra pesquisa, também já mencionada, sobre as emoções dos professores brasileiros, ilustram o sentimento geral de insatisfação do professorado quanto à valorização da profissão:

Quanto à percepção do professorado de como seu trabalho é avaliado de fora, a grande maioria deles considera que nem a sociedade nem os órgãos responsáveis pela educação os valorizam suficientemente. Além disso, a metade dos docentes considera que os pais dos alunos também não os valorizam. Nesse sentido, os professores mais jovens são mais otimistas, já que consideram numa proporção maior que os órgãos educacionais valorizam seu trabalho. (SOARES, 2009, p. 67-68)

Quando se trata da questão salarial, tema cuidadosamente abordado na pesquisa de Gatti (2008), a autora reafirma o já sabido: as desigualdades salariais significativas existentes entre as regiões brasileiras, os níveis de ensino e as dependências administrativas às quais os professores estão vinculados. Segundo a autora, a profissão ainda não pode ser considerada atraente, se comparada a outras de nível universitário.

Em relação aos planos de carreira, a questão que merece mais atenção, segundo os estudos de Gatti (2008), diz respeito à falta real de perspectiva dos docentes ascenderem na carreira sem saírem da sala de aula. Esta situação desmotiva os bons candidatos a serem futuros professores, e também os bons professores que buscam outras funções fora da sala de aula por oferecerem melhores salários. A autora conclui que esta situação “cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente”. (GATTI, 2008, p. 254)

A questão da valorização profissional desencadeia uma série de reflexões ligadas às estratégias que visam à melhoria da qualidade da educação. Bem distante da realidade brasileira, a pesquisa *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo* (2008) indica um caminho muito diferente daquele trilhado pela sociedade e por grande parte dos professores brasileiros. Como já mencionado, indica que os sistemas de alto desempenho situam o magistério como uma posição de prestígio. Isso também é viabilizado, porque esses sistemas administram com cuidado o ingresso na profissão para manter o status elevado, atraindo somente pessoas qualificadas para o ensino. Resguardadas as diferenças, estas indicações corroboram a necessidade de pautar, na agenda política e social, debates e ações que deem à educação e aos professores a relevância efetiva que lhes é devida.

Como esses apontamentos têm como meta apoiar a minha análise e a reflexão do leitor sobre os dados coletados, faço um recorte para a situação encontrada nos municípios pesquisados. Nestes contextos, não foram encontradas situações de descaso em relação às

condições de trabalho, tanto estruturais quanto profissionais; porém, os desafios ainda são muitos. O que se viu foi um esforço legítimo das gestões municipais em oferecer, senão as melhores condições possíveis, boas condições, dentro de contextos econômicos e sociais muito diferenciados.

O que Gatti (2008) aponta como uma constatação dos estudos na área de sociologia do trabalho se aplica aos municípios pesquisados. Segundo a autora, a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou nas condições de trabalho a ela relativos. Foi esta a realidade encontrada, como aponta este trecho do relatório final da pesquisa cenário:

Esse aspecto (valor social) não está explícito em muitos relatórios, mas pode ser subentendido em diversas falas e contextos. E ele é um importante elemento facilitador e mobilizador. Está presente na atitude individual, que gera um “contágio” e, ao mesmo tempo, é fortalecido pelo valor que a sociedade atribui à educação. (p. 06)

Este reconhecimento social tem impacto na dimensão pessoal do professor, mas também afeta de forma positiva o coletivo, visto que, como aponta o relatório, observou-se algo parecido com um contágio, à medida que o entusiasmo e o compromisso de uns reverberam em outros. Esse movimento é dialético, pois não parte necessariamente do individual para o coletivo, mas estão interrelacionados e se retroalimentam. Se, associada à valorização social, somam-se condições estruturais dignas, essa sinergia tende a se sustentar com mais força.

Segundo o relatório final da pesquisa, uma das características dessas redes é que as dificuldades são encaradas como desafios. Não existe acomodação, as pessoas não se dizem satisfeitas, e estão sempre em busca de avanços.

Ramalho et al. (2004) alertam para a importância desta dimensão coletiva da atividade docente:

O desenvolvimento profissional não se corresponde com o desenvolvimento das competências profissionais individuais. Esse desenvolvimento é necessário, mas não suficiente, pois ele acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional. Por isso, fatores contextuais como o salário, o mercado de trabalho, as condições dadas pelas instituições ao exercício profissional e o reconhecimento social da categoria fazem do desenvolvimento profissional um campo mais global. A compreensão do desenvolvimento profissional do professor refere-se ao seu desenvolvimento na relação com o coletivo da instituição educativa, como parte de um projeto maior. (p. 67)

Esta dimensão do coletivo será melhor abordada no próximo eixo, mas desde já é preciso considerá-la, tendo em vista sua relevância para o olhar que a partir de agora lançarei mais detidamente aos dados da pesquisa cenário. Como já esclarecido no início desse eixo, essa análise será estruturada a partir de três aspectos: a dimensão afetivo-relacional, a formação de professores e a valorização social.

3.2.1 - Dimensão afetivo-relacional

Em relação à dimensão afetivo-relacional, deparei dos dados quatro características principais, que de alguma forma, traçam o perfil dos professores desses municípios. São elas:

- Crença na capacidade de aprender de cada criança
- Compromisso com a aprendizagem dos alunos
- Atenção e proximidade com o aluno
- Disposição e paciência

A crença na capacidade de aprender dos alunos já foi bastante tratada no eixo anterior, quando se abordou o reconhecimento que os professores têm dos diferentes ritmos de aprendizagem e da necessidade natural que os alunos têm de apoio. Segundo o Relatório Final da pesquisa, “o bom professor sabe que todas as crianças podem aprender. Assim, se ela não aprendeu da primeira vez, ele repete, tenta variar a forma de apresentar o conhecimento, e o faz com calma e paciência, porque sabe que vai alcançar resultado.” (p. 45)

A implicação e o compromisso dos profissionais com os resultados dos alunos é uma atitude encontrada em muitas das redes municipais e, em 73% delas (27 municípios), foi citada como um dos fatores de sucesso na rede, como é o caso de Cezarina – GO:

CEZARINA – GO [...] O compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos é o impacto mais visível na rede. A contribuição desses profissionais para a melhoria da qualidade da educação no município está presente nos resultados que vêm sendo obtidos junto aos alunos: redução da defasagem idade/série, alfabetização até, no máximo, a 2ª série, e redução da repetência.

Os depoimentos dos professores de Araguaína –TO, João Monlevade – MG e Sobral - CE são exemplos claros desta atitude comprometida e proativa observada em grande parte das redes:

O compromisso é não deixar o aluno sair da sala com o mesmo conhecimento que trouxe. No final da aula pergunto o que aprenderam, para que serve o que aprenderam.

A escola chama para si a responsabilidade de garantir a aprendizagem dos alunos, independentemente da situação em que ele se encontre. (Araguaina-TO)

O foco é o aluno (...) todos voltados para o sucesso dele, independente dele ser aluno de fulano ou cicrano. (Araguaina-TO)

Antes tinha um lema: o aluno não desenvolveu porque a família não ajudou. Hoje não. Somos nós e nós mesmos os responsáveis pelo sucesso dos alunos. Depois disso a aprendizagem melhorou. Se tivéssemos fechado os braços não teríamos sucesso. (Araguaina-TO)

O resultado da turma é o nosso resultado. Mudou muito meu olhar depois que eu comecei a trabalhar na Rede. O processo formativo ajudou muito. (Ricardo – professor de Matemática EM Cônego Higino de Freitas – João Monlevade - MG)

Nós acompanhamos de perto a aprendizagem de nossos alunos. Nós somos uma referência para as comunidades e temos muita responsabilidade com nossos alunos. (professora de Sobral – CE).

A gente sabe quem está com dificuldade e fazemos de tudo para superá-la. (professora de Sobral – CE)

É tão bom ver nossa escola conseguindo fazer um bom trabalho, ver os alunos aprendendo independente da comunidade em que moram e das condições que vivem. (diretora de Sobral – CE).

Os depoimentos evidenciam a importância do compromisso dos professores com o processo de aprendizagem dos alunos e não deixa dúvidas de como sua implicação impacta nos resultados.

Entretanto, essa centralidade não significa a centralização de responsabilidades. Os contextos em que estes profissionais estão inseridos são marcados por uma cultura colaborativa, aspecto melhor tratado no próximo eixo da pesquisa e, em decorrência disso, por uma responsabilização coletiva em relação ao desenvolvimento dos alunos. Isso ocorre desde a gestão, que, nesses municípios, tem um forte compromisso com a educação e também com os demais profissionais da escola. Uma análise do perfil dos gestores dessas escolas demonstra que estes estão mais comprometidos com a gestão pedagógica, ou seja, com os resultados em termos de aprendizagem, e não somente em realizar um gerenciamento administrativo. Esta liderança, sintonizada e focada na aprendizagem, colabora para uma ambiência favorável ao bom desempenho do professor. Para se ter uma ideia do quanto esta gestão focada na aprendizagem é relevante e faz a diferença, é interessante comparar estas

realidades com os dados da recente pesquisa⁶³ realizada pelo Ibope, a pedido da Fundação Victor Civita, sobre o perfil dos diretores de escolas públicas brasileiras. Segundo os dados, 90% destes diretores citam a merenda como sua principal preocupação diária e apenas 8% declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A pesquisa confirma que os diretores, em geral, gastam muito tempo com questões administrativas, como se elas tivessem um fim em si mesmas, e se dedicam pouco à melhoria da aprendizagem, mesmo sendo em sua grande maioria – 91% dos entrevistados – formados em Pedagogia ou licenciados em uma das disciplinas da Educação Básica, ou seja, são professores exercendo o cargo de direção. Outro dado importante para esta análise é que apenas 2% declararam que são responsáveis pelas notas baixas dos alunos. Veja no quadro a visão dos diretores sobre esta questão:



Fonte: Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública

Estes dados demonstram que o nível de implicação dos diretores em relação à preocupante situação em termos de aprendizagem dos alunos é muito baixo, quase inexistente. Considerando a centralidade do seu papel no delineamento da cultura escolar, é possível depreender como a ausência de responsabilização repercute nos resultados.

Como já dito anteriormente, a cultura escolar tem forte impacto no trabalho docente. Cunha (2008) lembra que sobre a ação do professor e do aluno há todo um peso das relações institucionais, que estabelecem padrões de conduta. A escola, como instituição social, determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera, assim como recebe da sociedade uma série de expectativas. Segundo a autora, “o modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.” (CUNHA, 2008, p. 65)

⁶³ A pesquisa Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública, publicada em agosto de 2009, foi realizada pelo IBOPE e foram entrevistados 400 gestores de 13 capitais – Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luis e São Paulo – sobre temas como rotinas de trabalho e políticas educacionais.

Para a maioria dos professores entrevistados, o forte envolvimento afetivo com os alunos e a preocupação com sua aprendizagem se constituíram em fonte de gratificação, prazer e realização. Assim como na pesquisa sobre as emoções dos professores, uma grande fonte de satisfação para esses professores é o reconhecimento profissional. Percebe-se claramente que outro ponto em comum nesses dois públicos é o gosto pelo ensino e que este sentimento alavanca e sustenta o compromisso e a proatividade dos professores diante dos desafios. É o que demonstra a experiência de **Piranhas – GO**:

PIRANHAS – GO. O nível de compromisso e motivação dos professores é notável e se fortalece pelas boas relações interpessoais. Tais aspectos favorecem o trabalho em equipe, fundamental para o bom desempenho de uma escola. Foi possível perceber que a motivação dos professores e o comprometimento com a aprendizagem das crianças os mobiliza a desenvolver um trabalho de qualidade, demonstram ter em mente que **boa parte da recompensa pelo trabalho desenvolvido é o rendimento das crianças e o reconhecimento da qualidade do ensino que oferecem.**

Esses professores reagem às pressões próprias dos contextos educacionais com envolvimento e entusiasmo, atitude característica daqueles que, como defende Marchesi (2008), têm engendrado o caráter moral da profissão. Este aspecto dá sustentabilidade às ações, pois conecta os professores ao sentido de educar, que, neste caso, está intimamente relacionado com a questão da aprendizagem dos alunos.

Comodoro – MT também é um exemplo de quanto esse motor interno chamado desejo é capaz de transformar a realidade, visto que os professores desta rede se mobilizaram diante das adversidades que, nesse caso, eram muitas. Aqui não se trata de corroborar a manutenção de contextos educativos precários, mas de reconhecer o esforço pessoal e coletivo desses profissionais que *não esperam acontecer*.

COMODORO - MT: Os profissionais são extremamente comprometidos e motivados, demonstram que **o sucesso da Rede e principalmente dos alunos, também é reflexo de sua dedicação e esforço.** (...) Demonstram uma integração à Rede e uma **pré-disposição para enfrentarem todos os desafios** (que não são poucos), para cumprirem o compromisso com a educação dos alunos. O comportamento e atitude dos entrevistados são indicadores do grau de comprometimento e respeito existentes na Rede. Os professores enfatizam a necessidade de desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade local. Mesmo que não tenham materiais didáticos suficientes, eles desenvolvem os trabalhos com os quais se comprometeram.

Na experiência de **Horizontina – RS**, o destaque está em como essas atitudes dos professores são percebidas por pais e alunos que lhes dão o mérito pela boa qualidade da escola.

HORIZONTALINA – RS: O comprometimento e dedicação constantes dos profissionais ficaram visíveis principalmente nas entrevistas com pais e alunos. Os primeiros enfatizaram a dedicação com que desenvolvem o trabalho e a atenção que lhes dispensam aos alunos e pais. **Já os alunos destacaram que os professores são muito pacientes e que não se negam a explicar várias vezes um assunto quando este não é entendido, mesmo que por um único aluno.** As crianças entrevistadas na E. M. Espírito Santo afirmaram que **o resultado da Rede em relação ao IDEB é “por causa dos professores, que são qualificados, se esforçam para ajudar, para que os alunos aprendam e tenham uma boa educação.”**

Em geral, as comunidades pesquisadas demonstraram que valorizam a escola e seus profissionais. Em relação à implicação das famílias com a educação dos filhos, embora com muitos desafios relacionados à condição social – muitos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais –, em geral se percebe uma aproximação maior e um movimento positivo de diálogo com a escola.

Os depoimentos dos alunos e alunas de **Horizontalina – RS**, bem como de outros municípios, transcritos a seguir, dizem muito sobre o perfil do bom professor e revelam algumas características específicas, como: atenção, proximidade, disposição e paciência. Essas características pessoais, ativadas nas relações com os alunos, criam uma ambiência favorável para o trabalho e, conseqüentemente, para a aprendizagem, visto que revelam o que poderia ser caracterizado como uma situação de bem-estar de ambos.

O professor vem com alegria e disposição. Isso ajuda os alunos (...) a maior qualidade dos professores é o empenho em fazer os alunos aprenderem, elas (as professoras) nunca desistem de um aluno.

O melhor da escola é o jeito das professoras ensinarem com paciência e variando a forma de falar dos assuntos, fazendo jogos, inventando histórias.

Quando a gente faz alguma coisa errada eles sentam e conversam até a gente entender.

Se tu não tem nenhum amigo, no professor tu pode confiar.(sic.)

Aqui é uma segunda casa, todos os professores são conhecidos dos alunos. Tem uma cumplicidade, o professor ajuda o aluno ele explica de novo até o aluno aprender.

No trecho abaixo, retirado do relatório de **Divinópolis – MG** é possível constatar o quanto esse **fator atitudinal pessoal, bem como o comprometimento grupal** impactam positivamente na qualidade da educação oferecida e fortalecem a rede.

DIVINÓPOLIS – MG. A rede é muito forte. Professores e diretores são extremamente comprometidos com o desenvolvimento dos alunos e a

qualidade da educação. Discutem e elaboram projetos e propostas que refletem a olhos vistos o excelente desempenho dos alunos. [...] **Há um forte comprometimento com o desenvolvimento da educação, os alunos têm autonomia e gosto pelo aprendizado; a escola é o ambiente deles e para eles.** Existe uma sintonia entre os atores e comunidade escolar. O impacto é a participação espontânea e comprometida dos alunos, com grande interesse para aprender. [...] Existe um enraizamento do sistema com um forte comprometimento de todos para garantir o desenvolvimento dos “meninos”.

Esta experiência aponta para a força do coletivo no fortalecimento e na sustentabilidade de atitudes positivas em relação ao exercício da docência. No próximo eixo esta questão será abordada com mais profundidade, visto que foi um dos fatores que mais se destacou nas redes. Entretanto, é importante adiantar que o diálogo, que estabeleci com as idéias de Fullan e Hargreaves (2000), me permite afirmar que o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, pois, para se sustentar, implica um ambiente colaborativo que seja capaz de oferecer os apoios necessários ao enfrentamento dos desafios, ao tempo que mantém as disposições individuais para a ação.

Além dos aspectos individuais e coletivos, há um nível de implicação e de responsabilização que perpassa pela gestão, tanto da rede quanto das escolas. No capítulo metodológico, elenco seis elementos que deram sustentabilidade às práticas desses municípios, sendo que a responsabilidade política e a boa qualidade da gestão é um deles. Explico que, por razões relacionadas aos limites da pesquisa, esta questão não seria tratada como eixo de análise; entretanto, abordá-la é fundamental na análise das experiências. Nessa apreciação, ela é central, pois de fato se constitui no grande fator de sustentabilidade das práticas. Como já demonstrado pelos dados, nesses municípios há uma decisão política de valorização da aprendizagem e da estruturação de condições para que esta se realize.

A experiência de **Santarém - PA** ilustra esta questão. É importante lembrar que a *gestão com consciência e práticas de rede* foi um dos dez fatores de sucesso da pesquisa *Redes de Aprendizagem* e, portanto, teve grande relevância nesses contextos.

SANTARÉM – PA. A cultura da “responsabilização” pela aprendizagem dos alunos foi implantada pela SEC de Educação com o apoio teórico-prático da consultoria do Instituto Ayrton Senna, desde 2001, e é um dos aspectos mais importantes, na visão do Município, para que os indicadores de qualidade do Município tenham melhorado. Nenhum dos atores entrevistados deixa de acreditar que a criança é capaz de aprender e, principalmente, procuram corrigir as falhas quando isso não está acontecendo. **Ninguém “joga a culpa” para o outro** por não viabilizar a solução para os problemas identificados, **as causas observadas são corrigidas com o apoio da direção da escola, das famílias e da secretaria de educação.**

Esta atitude de co-responsabilização da gestão é um fator muito favorável, visto que, como já foi dito, reconhecer a centralidade do papel do professor não significa responsabilizá-lo por tudo que acontece. Fullan e Hargreaves (2000) lembram que a cultura do Estado causa impacto sobre a cultura das escolas, ajudando a modelá-las. Conseqüentemente, as gestões municipais pouco podem esperar, no sentido de que seus diretores fortaleçam seus professores, se elas, em contrapartida, não fortalecerem seus diretores e professores.

Como dito, este foco da gestão na aprendizagem reverbera na liderança das escolas que tem um olhar mais direcionado para o pedagógico, diferente das experiências em que estes profissionais têm um perfil mais administrativo. É o que ocorre em Rio Branco – AC:

RIO BRANCO – AC [...] O impacto imediato relatado e também percebido foi o maior comprometimento dos diretores (as), em consequência da maior responsabilização destes pelo sucesso da escola, refletido na melhoria da aprendizagem das crianças. Percebemos que estes profissionais trouxeram para si a responsabilidade pelos resultados da escola como um todo, assumindo o compromisso de garantir o seu bom funcionamento através da promoção de melhores condições de trabalho para a sua equipe e desenvolvimento de ações de articulação com as famílias como forma de assegurar o bom rendimento dos alunos.

Como explicitado no início desse eixo e demonstrado através das experiências, para realizar um bom trabalho não basta o professor querer, ter motivações pessoais e determinação; é preciso poder. E uma das questões relativas ao poder trata-se da qualificação profissional. A conjugação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a clareza de que este não é um projeto somente individual, mas institucional, me parece um caminho produtivo para o enfrentamento dos desafios, para a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos e, sobretudo, para uma vida profissional mais feliz.

3.2.2 - Formação dos Professores

A formação dos professores foi um fator extremamente valorizado pelos diversos sujeitos e apontado como elemento fundamental para os bons resultados das redes. A formação continuada foi citada como fator de sucesso em 95% das redes, e a formação inicial em 78% dos casos. Esta última acontece nos municípios onde a equipe de professores da rede ainda carece de formação e, em todos os casos, há um forte apoio das secretarias de educação para a formação, quer seja no financiamento dos cursos e/ou no transporte.

Em todas as redes o movimento rumo à melhoria do nível e qualificação dos professores é intenso. Como diz Adonilda, coordenadora pedagógica em **Araguaína – TO**

“Hoje só tá faltando o alarme da escola fazer curso de formação”. Assim, o reconhecimento da importância da formação é a tônica dessa análise:

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ. A formação continuada é apontada como divisor de águas na educação do município. Quando os professores se qualificam, ficam mais seguros e se sentem mais amparados para ousar e desafiar as diversas limitações que lhe são impostas, transpondo barreiras e mantendo o foco nas crianças.

As realidades encontradas são muito diferentes quando se trata de nível de formação e dos tipos de estratégias de formação continuada. Entretanto, são pontos comuns o esforço empreendido e a valorização deste fator como um elemento de sustentabilidade para as boas práticas. Tanto há casos em que o nível de graduação entre os professores é alta, incluindo pós-graduação, quanto há casos em que, na época da pesquisa, nem sequer havia professores formados, como aponta o relatório final:

Em relação ao nível de formação inicial dos professores, há realidades bastante distintas nos municípios pesquisados. Há municípios em que os níveis de escolarização são muito altos, como Sud Menucci – SP, que conta com 52 professores. Destes, 38 são graduados, 10 são pós-graduados e há apenas 4 que estão em fase de conclusão da graduação. Já em Presidente Dutra – BA, por exemplo, o quadro de professores é composto por 147 profissionais. Ainda não há professores formados em nível superior, mas 80% deles estão estudando em municípios próximos, com apoio da SME que paga 50% da mensalidade. (p. 44)

Ainda segundo os resultados da pesquisa, o nível de escolarização dos profissionais tem um impacto significativo nas redes. Uma comparação entre os IDEB dos municípios acima citados ajuda a elucidar esta questão. Enquanto o IDEB 2005 de Sud Menucci – SP é de 5,9, o de Presidente Dutra - BA é de 3,0. Obviamente esta variável não é a única que incide e impacta nos resultados. As significativas diferenças regionais, que distinguem os contextos sócioeconômicos, certamente afetam em muito estas realidades. Entretanto, para a análise, é significativo depreender a importância do nível de qualificação do professor como um elemento central na qualidade da educação oferecida. Os dados revelam ainda que, quando existe um movimento em busca da qualificação, isso já reverbera positivamente nos resultados.

Segundo o relatório final, ao serem indagados sobre os motivos da atitude de compromisso e engajamento, os professores de uma escola da zona rural de **Presidente Dutra-BA** disseram que há um aspecto individual de compromisso com sua profissão e da vontade de transformar a realidade; e um outro coletivo - ao ver outros professores se

esforçando para fazer o melhor que podem, eles também se sentem comprometidos: “*Ver os outros aprenderem nos estimula a fazer o mesmo e a ensinar melhor.*” (sic.)

Perrenoud (2001) pondera sobre a importância da formação se constituir em um projeto institucional e não somente pessoal:

A formação é um elemento do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento. (PERRENOUD, 2001, p.98)

A experiência de **Rondonópolis – MT** também ilustra como a formação pode reverberar no sentido de criar um ambiente de trabalho mais saudável e colaborativo:

RONDONÓPOLIS – MT. No processo de formação dos professores há uma grande preocupação com a parte pedagógica. Neste sentido, a SME procura atender as necessidades da prática cotidiana desses profissionais. **O reflexo da formação continuada pode ser observado na rotina dos profissionais nas escolas; existe um relacionamento respeitoso entre professores, alunos, funcionários, diretores e coordenadores pedagógicos.** Este processo (ao menos nas escolas visitadas) foi um indicativo de que havia um relacionamento concatenado e comprometido com o desenvolvimento e aprendizado de qualidade dos alunos.

Mas não é somente a formação em si que impacta nos resultados. Os dados revelam que, nessas realidades, boa parte dos **saberes construídos e adquiridos na formação são colocados em prática.** Estes profissionais estão imersos em contextos em que há um compromisso individual e coletivo que os impulsiona a usar ou mobilizar seus saberes em sala de aula, como revela esse trecho do relatório final da pesquisa:

Sua profissionalização está mediada pela responsabilidade em fazer o aluno aprender, não apenas em ensinar. Isto está diretamente relacionado à qualidade da prática pedagógica. Dito de outra forma, a formação impacta quando os professores:

- colocam seus saberes em ação,
- quando estes saberes tornam suas aulas mais interessantes e mobilizadoras,
- quando aprofundam sua compreensão sobre o objeto ensinado e, desta forma, potencializam as chances de compreensão dos alunos,
- quando estes saberes os ajudam a ter uma visão mais ampla de cada sujeito, em seus contextos, histórias, interesses e formas de aprender diversos, e a consequência disso é uma relação mais próxima e parceira. (p. 52)

Como já mencionado nos apontamentos sobre a formação docente, nas experiências relatadas percebe-se também uma intenção clara de **aproximar o currículo de formação às**

reais necessidades dos professores, principalmente na modalidade continuada. Várias experiências, como a de **Araguaína - TO** relatam consultas permanentes das secretarias de educação às escolas, a fim de captarem as necessidades dos professores. Há também vários casos de atendimento de demandas de formação externa por escola e não somente as clássicas “semanas pedagógicas”, podendo oferecer um atendimento mais específico e com maior regularidade. Tanto em relação aos temas quanto à periodicidade é percebido um avanço, quase sempre com uma condição de trabalho mais favorável, com carga horária remunerada.

ARAGUAÍNA – TO Os encontros de formação de professores acontecem mensalmente e contam também com a presença dos coordenadores pedagógicos. **Os professores sugerem a temática através de formulários específicos que são enviados às escolas pela SME, com base nas suas dificuldades em sala de aula.** Inicialmente estes encontros aconteciam à noite, atualmente acontecem uma vez por semana, durante o dia e os alunos ficam em atividades, planejadas antecipadamente, com os parceiros da escola. A SME recebe o calendário destes encontros e faz ronda nas escolas para constatar que as aulas estão acontecendo e a escola está funcionando a despeito da ausência de alguns professores. [...] **As equipes responsáveis pelas formações acompanham o cotidiano dos professores observando e apoiando-os na transferência para a prática dos temas estudados na formação.**

A meu ver, este último aspecto destacado na experiência de **Araguaína – TO** sobre colocar o saber em ação é um grande diferencial de algumas redes e impacta consideravelmente sobre os resultados. As pesquisas sobre os impactos da formação sobre a qualidade da aprendizagem revelam que há uma discrepância entre o volume de esforços e os resultados obtidos, que em geral são modestos. Penso que as experiências que revelam a necessidade de acompanhamento das práticas dos professores, a fim de apoiá-los na mobilização e no uso desses saberes no cotidiano, apontam para a relevância da questão e podem indicar que este acompanhamento deveria ser um aspecto central nas políticas e modelos de formação continuada.

Iniciativas desta natureza se aproximam das correntes atuais de formação centradas na prática, já mencionadas na primeira parte desse capítulo, e representam um avanço nas estratégias formativas, embora ainda seja necessário investir muito no fortalecimento e desdobramento destas experiências.

Nos municípios em que a cultura formativa é mais recente, ainda há uma grande necessidade de consultores e formadores externos, tendo em vista a precariedade das formações iniciais e os problemas relacionados à pouca autonomia intelectual dos profissionais e à inexperiência em formação.

Vários municípios, contudo, demonstraram ter uma cultura formativa bastante engendradora, com estruturas bem organizadas, incentivando e valorizando a formação e o protagonismo dos profissionais da própria rede. Destacam-se as experiências de **Sobral – CE** e **Teresina – PI**, com as Escolas de Formação, e **Votuporanga – SP**, com a Oficina Pedagógica.

SOBRAL – CE. Criada em 2005, a **Escola de Formação** funciona como pessoa jurídica, pode captar recursos próprios, tem autonomia administrativa e pedagógica, é sediada na Biblioteca Municipal e atualmente realiza a maior parte das formações da rede. Oferece vários serviços às escolas, dentre eles as Matrizes de Aprendizagem com vistas a ajudar o professor na construção de uma rotina diversificada e de experiências pedagógicas em sala de aula. Essas matrizes são sugestões de atividades, construídas com base em pesquisas feitas nas salas de aula do município. Um dos projetos desenvolvidos é o Projeto Olhares: formação focada na ampliação cultural, no desenvolvimento pessoal e social dos professores. É optativa, pode-se frequentar uma ação, algumas ou todas. É para todos os educadores, não só da rede pública.

Em **TERESINA – PI**, a **Escola de formação** de professores funciona em um prédio novo, mantido pela Secretaria de Educação, com dezenas de salas de aula equipadas com recursos multimídia, ar-condicionado, cadeiras confortáveis, quadro branco, um grande Auditório que comporta mais de 200 pessoas e um Laboratório de Informática com capacidade para 40 pessoas. Atualmente, a Escola de Formação funciona todos os turnos ininterruptamente, com sua capacidade 100% preenchida. É usada não só com professores, mas também com dirigentes, conselheiros e outros atores da equipe pedagógica da rede.

VOTUPORANGA – SP: A **Oficina Pedagógica** tem sede e biblioteca próprias com literatura de referência e fica dentro do CEM Professor Faustino Pedroso, numa sala bem montada, com cadeiras confortáveis e ar condicionado. É neste local que todos os professores da Rede têm os cursos de formação que servem de base e articulação para projetos desenvolvidos nas escolas, nas salas de aula.

Além de boa estrutura física e de ambiente adequado para a formação continuada, em diversos municípios os encontros de planejamento se constituem em momentos importantes e significativos para a troca de ideias e reflexões. Estes estão previstos na carga horária dos professores e são cuidadosamente viabilizados e potencializados pela gestão das escolas, com importante contribuição dos coordenadores pedagógicos.

Essas experiências ajudam a pensar em como minimizar o paradoxo entre a necessidade de se formar professores reflexivos e a intensificação da atividade docente, que acarretam menos tempo disponível para a reflexão, porque preveem carga horária disponível para a formação. As questões relacionadas às decisões políticas e à gestão têm centralidade nessa análise, visto que os esforços perdem o sentido e a força se não vierem acompanhados de uma mudança concreta nas condições de trabalho do professor, a começar pela viabilidade

de tempo e recursos para estudar, planejar e refletir. No próximo eixo, esta questão será novamente destacada, visto que a construção de uma cultura colaborativa nas escolas pressupõe condições estruturais e não apenas disposições pessoais e coletivas para tal.

3.2.3 - Valorização Social e Condições de Trabalho

Na história recente do país, até a década de 1990, as questões relacionadas à valorização social dos professores, bem como suas condições de trabalho, foram tratadas com pouca relevância e até mesmo pouca seriedade pelas agendas política e social. Não há dúvidas de que a profissão de professor se tornou cada vez menos atrativa para a juventude do país, como afirma Sonnevile (2005), tendo como referência a obra de Gatti⁶⁴ sobre a formação dos professores e sua carreira. Problemas como o aligeiramento na formação, as baixas condições salariais e as precárias condições de trabalho em termos de recursos e materiais são apenas alguns dos problemas enfrentados no cotidiano da escola, e seus reflexos são ainda muito fortes nos dias de hoje. Ao contrário dos países que têm alto desempenho e que fizeram parte da pesquisa⁶⁵, citada nos **apontamentos 4** sobre esse tema, no Brasil a formação em Pedagogia ainda é pouco valorizada e procurada por alunos com alto desempenho, sendo comum a adesão daqueles que não passaram em outros vestibulares ou que desejam um curso supostamente mais fácil.

Entretanto, nesta pesquisa, apesar de muitos desafios se manterem, serão apontadas realidades em que a decisão política e social em relação à educação é de tratá-la como prioridade. Por isso, são empreendidos esforços e iniciativas que impactam positivamente na visão que a sociedade tem da educação, bem como colaboram para a melhoria das condições de trabalho desses profissionais. Mais do que uma vocação, nesses municípios parece já haver uma compreensão da dimensão profissional que precisa ser exigida, quer seja pelos que optaram pela profissão, quer seja pela sociedade que recebe esse tipo de serviço.

A oferta de boas condições para a formação é apenas uma das estratégias de **reconhecimento e valorização profissional** utilizada em boa parte dessas redes municipais.

A pesquisa cenário revelou que são várias as iniciativas que demonstram um crescente reconhecimento social da escola e dos professores. É importante ressaltar que este

⁶⁴ GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e sua carreira**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.14.

⁶⁵ *Como países de alto desempenho chegaram ao topo*.

reconhecimento também advém da valorização e conseqüente priorização da agenda política para as questões da educação.

A seguir, alguns exemplos de iniciativas das gestões municipais, relacionadas ao plano de carreira:

ARROIO DO MEIO – RS. A valorização do profissional do magistério, garantida através de um **plano de carreira** que foi amplamente discutido com a própria rede, também é um diferencial importante. O elemento que mais apareceu nas entrevistas com os mais variados agentes foi o professor, seu compromisso e capacitação no exercício da sua profissão. Nenhum dos entrevistados deixou de citar o professor como um dos responsáveis pelo sucesso da rede.

CEZARINA – GO O **plano de carreira**, e o estabelecimento de condições para ingresso e progresso, foi elemento que certamente contribuiu para que todos os professores da rede procurassem investir na qualificação de sua formação: todos os professores concursados da rede são graduados e mais de 50% possui pós-graduação. Segundo declarações, uma das iniciativas da primeira gestão municipal, em 1990, foi “**oferecer 36 bolsas de estudo**” para professores do ensino fundamental habilitados e concursados, mas não graduados.

A experiência de **Farroupilha – RS** é exemplar quando se trata de oferecer boas condições de trabalho aos professores, mesmo reconhecendo os desafios próprios da profissão:

FARROUPILHA – RS: Esse aspecto é extramente valorizado na gestão da Rede. **Os professores têm plano de carreira e carga horária específica para estudos individuais e coletivos, além de horas para planejamento e reuniões.** Os **Encontros Pedagógicos (EP)** são organizados de forma sistemática e com supervisão da equipe técnica da Rede (são 10 supervisores). Eles acontecem por série, área ou temática e para cada um desses eixos tem uma coordenadora da equipe técnica da rede, de um modo geral eles são organizados pela secretaria, mas também acontecem “EP” fora da carga horária. Os Encontros Pedagógicos **são espaços de formação continuada, tanto atendem as necessidades mais gerais de formação coletiva bem como as discussões específicas de área ou série.** Eles qualificam sobremaneira as práticas pedagógicas, além de serem um espaço onde o “direito de aprender das crianças” é tratado com seriedade e de forma eficiente. Esses encontros **se reverterem em momentos de trocas entre supervisores, professores e educadores, além de ser um espaço de incentivo às discussões coletivas.**

Além disso, em vários municípios, a valorização passa pelo reconhecimento da qualidade das práticas dos professores que são estimulados a apresentar experiências bem-sucedidas em eventos e concursos realizados nas redes. Essas iniciativas promovem a disseminação das boas práticas, bem como são uma oportunidade da sociedade reconhecer e homenagear seus professores. O exemplo de **Mortugaba – BA** é representativo de outras

redes visitadas. Neste caso, diferente do que foi apontado na pesquisa de Gatti (2008), é o sentimento de valorização que permeia o ambiente dos professores tanto na escola como na sociedade:

MORTUGABA – BA. O Prêmio Professor Nota 10 é um dos eventos promovidos pela SME deste município com vistas a valorizar o trabalho dos professores da rede. Na época da pesquisa de campo, foi possível presenciar esse evento: o local, muito organizado e bonito – dentro da simplicidade característica da região – estava cheio, com a presença de muitos pais, alunos, autoridades e, é claro, muitos professores. Usando o termo mais ouvido nesta visita, tudo feito com muito “capricho”, apesar dos poucos recursos financeiros e da equipe da SME ser pequena e ter que se desdobrar para cuidar de tudo. Os próprios professores é que elegem os colegas, através do voto secreto em cada escola, a partir de critérios definidos previamente: assiduidade, criatividade, dedicação, competência, compartilhamento de boas ideias.

Esta experiência, vivenciada por mim, ensina que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima (alunos, pais, colegas, diretores) e a capacidade de saber usufruir a satisfação que o trabalho em si oferece, são fundamentais para a obtenção do bem-estar e minimizam, em parte, a insatisfação causada por alguns fatores socioeconômicos e estruturais.

É possível afirmar que, nos contextos pesquisados, é dada ao professor a importância social que lhe é devida, mesmo considerando os desafios próprios do cenário educativo. Como afirmam Lapo (2008) e Marchesi (2008), o investimento e o cuidado na conjugação de boas condições subjetiva/pessoal e objetiva/material são uma base importante para o bem-estar docente. Assim, sendo cuidado e cuidando das suas emoções e das relações interpessoais e apoiado por um ambiente acolhedor e estimulador, grande parte dos profissionais se sente motivado com o trabalho e implicado com seus resultados.

Em síntese, a análise das experiências indica claramente que o gosto pelo ensino, as relações interpessoais positivas, a qualificação profissional e condições dignas de trabalho compõem a base de sustentação para esse eixo que tem como foco a figura do professor. À medida que há uma convergência entre estes quatro aspectos, a tendência é que a sensação de bem-estar se consolide e que os dispositivos internos para o enfrentamento dos desafios próprios da docência se fortaleçam.

Foram muitos os argumentos para tecer este eixo. Ao terminá-lo me pergunto: será que não disse apenas o óbvio? Assim como eu, que sou professora, acredito que todos também reconhecem a centralidade do nosso papel. Alguns talvez andem esquecidos, outros,

desacreditados; mas se voltarem a se conectar com a natureza da docência, saberão que nós podemos sim fazer muita diferença, se tivermos condições para tal.

3.3 – CULTURA COLABORATIVA

“O principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência.”
(Ashton & Webb, 1986, in: Fullan e Hargreaves, 2000)

As questões sobre como esse eixo impacta nos ambientes de aprendizagem são: que tipo de ambiente de trabalho é mais adequado ao desenvolvimento profissional e à melhoria da aprendizagem dos alunos? Em que tipo de cultura os professores precisam estar inseridos para que tenham disposição para aprender? Que tipo de relações devem ser estabelecidas para que os professores se sintam motivados e seguros? Quais as contribuições da cultura colaborativa para a melhoria da qualidade da educação?

No eixo anterior, analisei a centralidade do papel do professor para a efetividade de uma educação que gere aprendizagem. A articulação entre esses dois eixos é evidente, visto que este pretende abordar em que tipo de ambiente essa prática tão complexa se realiza mais favoravelmente. Cabe lembrar que assumir o professor como figura central não significa ignorar todos os demais sujeitos, nem o contexto em que estão inseridos. Ao contrário, significa ter clareza que para se ter educação de qualidade – que é o objetivo – é fundamental ter meios favoráveis para tal – que são as condições. Aqui, analiso os fundamentos que dão sustentabilidade ao tipo de ambiente em que esta educação acontece.

Ao indagar sobre que cultura favorece o desenvolvimento profissional e que tipo de relações deve prevalecer, os primeiros conceitos a serem definidos são o próprio conceito de cultura e o de cultura escolar.

Ambos os termos são complexos, sujeitos a um grande número de interpretações. Para o primeiro conceito, o de cultura, utilizo uma síntese elaborada por Soligo (2007, p. 17), a partir das leituras de vários autores:

Tal como Pérez Gómez (2001), considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a

vida individual e coletiva da comunidade. Como consequência de seu caráter contingente, parcial e provisório, ela não é um algoritmo matemático que se cumpre indefectivelmente. Deve ser considerada sempre como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente (Bruner, 1992). Por isso, viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. A cultura potencializa tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte da imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual.

Esta conceitualização, que evidencia o caráter complexo, provisório e inventivo do conceito de cultura, permite introduzir um importante referencial a este eixo de análise. Que as coisas não são como são por acaso, que nós somos sujeitos de cultura e, como tal, influenciados e somos influenciados por ela. Como diria Rostand (*apud* SAVATER, 2000, p.38) a cultura é aquilo que o homem acrescenta ao homem. Sendo assim, como sujeitos culturais, estamos permanentemente fazendo história.

Nos municípios pesquisados, fiquei com a nítida impressão de que as pessoas tinham uma apropriação clara dessa possibilidade de permanência ou transformação e da força que o trabalho coletivo tem nessa construção.

Em relação à cultura escolar, os trabalhos que têm esse objeto como categoria de interpretação partem de várias áreas, como a pedagogia, a psicologia, a sociologia e a filosofia da educação, entre outras. Segundo Filho et al. (2004), apesar de compartilharem referências comuns, traduzem modos próprios de lidar com o construto teórico e com as metodologias da pesquisa deste campo.

No texto⁶⁶ que trata do estado da arte deste conceito na História da Educação, os autores demonstram a diversidade de vertentes existentes e apontam como principais referências os trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e Antonio Viñao Frago, procurando estabelecer semelhanças e diferenças entre as abordagens. Duas concepções me parecem mais pertinentes para apoiar essa análise. Para Julia (2001, p.10, *apud* FILHO et al. 2004, p. 143) pode-se descrever cultura escolar como:

... um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas.

⁶⁶ FILHO, Luciano M. de F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. Ver. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004

Os trabalhos deste autor foram importantes porque buscaram acrescentar ao excessivo peso nas normas, atribuído até então, a atenção às práticas. “Sendo este seu argumento fundamental, Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento interno da escola” (FILHO et al., 2004, p. 144).

Nesses estudos, também me chamou atenção a concepção sobre cultura de Viñao Frago, pois este autor agrega elementos importantes para esta análise. Para ele, “la cultura escolar es toda la vida escolar” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.69, *apud* FILHO, 2004, p. 147) e prossegue delineando o conceito:

Como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas áreas implican o conllevan. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3. *apud* FILHO, 2004, p.148)

Com este conceito formado, o autor prefere o uso da aceção “culturas escolares” no plural, visto que, para ele, há tantas culturas escolares quanto instituições de ensino. Brito (1999) também utiliza este princípio, ao definir cultura escolar a partir de uma análise de diversos autores. Segundo ela, “ainda que as organizações escolares estejam integradas num contexto de cultura mais amplo, produzem uma cultura interna própria, revelando os valores, os ideais (sociais) e as crenças compartilhadas pelos membros da organização.” (BRITO, 1999, p. 135)

Estas concepções ajudam a compreender a relevância deste eixo de análise, visto que a ambiência em que professores e alunos estão inseridos tem um impacto significativo na forma como agem e como interagem com as situações de aprendizagem.

Cada escola tem sua própria atmosfera, transmite impressões que a tornam única, a depender dos valores e das práticas que nela circulam e predominam. Na minha experiência como pesquisadora e como formadora, observando salas de aula ou realizando encontros com professores e coordenadores dentro das escolas, percebo claramente o quanto o tipo de ambiente impacta positiva ou negativamente na atitude das pessoas e vice-versa. A cultura e o clima institucional são compostos por esse amálgama entre atitudes individuais que interferem no ambiente grupal que, por sua vez, também influencia a forma como cada um se relaciona naquele ambiente. Segundo Vicentini (2006), é plausível considerar que os sujeitos são

compostos *no e pelo* ambiente social e cultural do qual derivam suas experiências, ao mesmo tempo em que tal ambiente também pode transformar o indivíduo.

O clima institucional, como reflexo da cultura de cada escola, expressa valores coletivos e exerce forte influência nos que ali atuam. Segundo Brito (1999), este pode ser definido como um elemento capaz de impulsionar significativamente as descrições coletivas de uma subunidade organizacional ou a própria organização como um todo, constituindo-se em um ponto referencial para os membros da organização, determinando atitudes, expectativas e condutas. É ainda um mediador das práticas organizacionais das quais é originário e pelas quais se mantém. Ainda segundo a autora, vários pesquisadores, como Brunet (*in*: NÓVOA, 1992, p.135-136), defendem que o clima desempenha papel preponderante no sucesso escolar dos alunos, na eficácia do professor e no desenvolvimento pessoal dos aprendizes.

Voltando à minha experiência, observo que esta dimensão relacional do ambiente ou o clima institucional é uma variável importante a se considerar, ao analisar em que tipo de cultura professores e alunos precisam estar inseridos para que tenham disposição para aprender. Por isso, captar esse ambiente é fundamental para se desenvolver uma proposta de formação eficiente. Em 2007 escrevi um artigo sobre a *cultura da escola e a formação de professores*, em que defendia a ideia de que o desenvolvimento de uma cultura cooperativa deveria ser um item transversal nos currículos de formação, tendo em vista sua importância para criar um espaço propício para o processo de aprendizagem de todos:

Os programas de formação de professores devem ter como meta transversal a instauração ou fortalecimento desta cultura na escola, a fim de que se torne cada vez mais um espaço propício para a aprendizagem. Para isso, é necessário compreender a cultura de cada instituição, seus valores, formas de funcionamento e, numa relação de parceria, modelada pelas atividades do programa e pelas ações do formador, provocar reflexões que repercutam positivamente neste modelo de escola como “uma instituição que aprende”. (SAMIA, 2007, p. 39.)

Esta reflexão sobre a relação entre o tipo de ambiente institucional e a qualidade da aprendizagem remete novamente às ideias de Vygotsky. Este autor aponta que não existe sujeito humano sem a intervenção do meio histórico, social, cultural, ou sem a influência organizadora dos signos culturais. Segundo Morais e Samia (2007):

Vygotsky também demonstra que não existe separação entre processos cognitivos e as demais funções da vida psíquica, ou seja, que o desenvolvimento da personalidade humana se dá enquanto um todo complexo, formado por partes, cuja simples soma não corresponde diretamente ao todo. (MORAIS e SAMIA, 2007, p. 142).

O conhecimento, para Vygotsky, é socialmente construído pelas e nas relações humanas, visto que o homem nasce em um ambiente carregado de valores culturais: é porque o homem está inserido em um meio social que ele se constitui como tal. Esse processo de constituição do ser humano acontece porque:

[...] o comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. (VYGOTSKY, 2001, p. 06)

Portanto, a teoria histórico-cultural vem corroborar a relevância de se considerar as características da cultura escolar em que professores e alunos estão inseridos como um fator que dá sustentabilidade ao desempenho de todos, visto que a aprendizagem é um fenômeno eminentemente social. Nesse sentido, os dados da pesquisa demonstram que as culturas colaborativas representam um forte apoio aos processos de aprendizagem.

Como desdobramento dessa abordagem, neste estudo o foco será dado ao trabalho coletivo, como uma estratégia encontrada pelos professores na busca de crescimento pessoal e profissional, que reverbera na melhoria da qualidade da educação oferecida por eles.

Dialogando com a pesquisa de Vicentini (2006), que realizou um estudo mais profundo sobre a produção teórica relacionada ao trabalho coletivo docente, busquei alguns aportes que complementam de forma significativa esta análise. A pesquisadora fez um levantamento dos principais autores que discutem o trabalho coletivo docente: Fullan e Hargreaves (1991), Hargreaves (1998), Geraldí, Messias e Guerra (1998), Arroyo (2000), Leite (2000), Fiorentini (2004) e Varani (2005). Além disso, localizou estudos efetuados por órgãos governamentais brasileiros, como por exemplo, Raízes e Asas (1995), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001). Este levantamento permitiu à pesquisadora perceber a multiplicidade de termos existentes como “investigação colaborativa”, “cooperação”, “colegialidade” etc. No entanto, mesmo diante da diversidade de termos, segundo a autora, há algo em comum, conceitualmente falando. É o *grupo* como possibilidade de trabalho, isto é, todos os termos se referem ao *estar junto*, mesmo com suas devidas particularidades (VICENTINI, 2006, p. 57).

Segundo Hargreaves (1998), Fiorentini (2004) e Varani (2005), os professores que trabalham colaborativamente apóiam-se de maneira mútua, vislumbrando alcançar objetivos comungados pelo coletivo. Estas relações são permeadas por algumas características peculiares. As principais delas, na minha apreensão do trabalho da referida pesquisadora, são:

- as culturas de colaboração são identificadas pelas relações de confiança e apoio e pela valorização do grupo e das pessoas que dele participam

- os professores concebem o ensino como um processo complexo e que, por isso, demanda partilha. Veem a docência como um exercício contínuo de aprendizado, ou seja, o ofício do professor não está baseado em certezas absolutas, mas marcado pela provisoriedade, pela dúvida, e, conseqüentemente, pela necessidade de reflexão permanente

- esse ambiente não é caracterizado pela organização formal ou procedimentos burocráticos, mas emerge das necessidades e das formas mais operativas de cada contexto. Há certo grau de autonomia na forma em que esta troca ocorre

Em síntese, a cultura colaborativa (HARGREAVES, 1998) pode ser definida como um modo de estar junto, em que todos trabalham coletivamente e se apóiam mutuamente, visando o alcance de objetivos comuns definidos e negociados pelo coletivo do grupo.

Entretanto, a relevância de dar destaque a este eixo também se deve à necessidade de maior investimento na construção dessa cultura nas escolas. Essa questão nem sempre é “levada a sério”, nem por parte dos gestores, que têm um papel de liderança na promoção desse ambiente, nem por parte dos professores que, muitas vezes, sequer podem agir desta forma pelas condições de trabalho que lhes são oferecidas. Historicamente, há uma predominância das culturas de *isolamento* ou *competição*, em detrimento das culturas colaborativas.

As situações de isolamento do professor em seu ambiente de trabalho são uma característica predominante em muitas escolas há muito tempo. Fatores como a sobrecarga de trabalho, a estrutura organizacional, o ambiente e a forma como as escolas são geridas, interferem negativamente para perpetuar esta situação e para acentuar ações individualizadas. Além das conseqüências relacionadas à desarticulação das propostas pedagógicas e, a um modelo de gestão em geral hierarquizado ou distante da questão pedagógica e do próprio descontentamento que este tipo de ambiente fomenta, outra conseqüência perversa acaba por acontecer: a exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, visto que, nestas culturas, é muito difícil que estes possam ser acolhidos e apoiados, devido à ausência de espaços coletivos de reflexão e de tomada de decisão sobre que tipo de intervenção precisa ser realizada. Sozinhos os professores pouco podem fazer para oferecer a ajuda necessária, e um círculo vicioso se forma entre as “dificuldades” dos alunos e os limites dos professores.

Ao tratar a questão, Leite (2000) ilustra como esse ciclo funciona:

Observe-se, por exemplo, o crônico e histórico problema que os professores enfrentam com relação aos alunos que apresentam um ritmo de

aprendizagem mais lento. É muito comum a existência de alunos que exigem um tempo maior para o domínio de determinados conteúdos. Como no modelo tradicional de organização, tais problemas são resolvidos isoladamente pelos professores, e como dificilmente tais problemas podem ser resolvidos individualmente pelos professores exigindo soluções que implicam ações coletivas, as consequências funestas inevitavelmente recaem sobre os alunos, com uma inevitável história de fracasso. (p. 56)

Neste sentido, uma força poderosa que alavanca as mudanças é justamente quando há uma tomada de consciência da necessidade de superação deste estado e um esforço para que esta prática deixe de ser *solitária* e passe a ser *solidária*. Aqui se situa um dos diferenciais das redes pesquisadas. A união e a força do grupo emergem muitas vezes do que foi citado no relatório de pesquisa como “encarar as dificuldades como desafios a serem superados” (p.06).

Leite (2000) avança na reflexão sobre a necessidade de mudanças em prol de melhores condições de aprendizagem e afirma:

O trabalho coletivo coloca-se como uma condição fundamental quando se começa a exigir da escola uma melhor qualidade para o processo educacional desenvolvido. Somente com uma ampla reformulação nas formas de organização do trabalho escolar, centrado no trabalho coletivo, será possível a construção de objetivos e práticas pedagógicas mais adequadas, elaboradas e assumidas em consenso pelos educadores. (p.56)

Complementando a ideia de Leite (2000), afirmo que este é um caminho promissor para que as situações de ensino possam efetivamente gerar aprendizagens. No eixo que trata do *foco na aprendizagem*, principalmente nas estratégias de apoio planejadas para os alunos, é possível perceber que, em geral, sem esse espírito coletivo e colaborativo, estas não se concretizariam. Assim, o trabalho coletivo é condição para viabilizar uma estrutura escolar que possa considerar as diferenças entre os alunos e atuar de forma a atender os processos de aprendizagem numa perspectiva mais individualizada. Mais do que condições estruturais de trabalho, é necessário haver vontade, atitude e espírito coletivos.

Fullan e Hargreaves (2000) utilizam uma expressão interessante para definir o movimento de transformação que tem ocorrido nas escolas, denominado de “pensamento de grupo”. O estabelecimento desta nova atitude pressupõe conversas frequentes entre os professores sobre a prática de ensino, a criação de uma linguagem comum, a observação mútua das práticas, momentos de planejamento, estudos e pesquisas e a preparação conjunta de materiais. Esta mudança de atitude é complexa, pois envolve uma mudança pessoal por parte dos professores, uma vez que é preciso sair do isolamento e aventurar-se para a experiência coletiva. Envolve uma mudança também nas instituições, visto que é preciso rever padrões e reorganizar rotinas previamente estabelecidas. Neste contexto, as ações

formativas que acontecem nas escolas, quer sejam realizadas por formadores externos, quer pelos profissionais da própria escola; constituem-se em elementos favoráveis, pois pressupõem a formalização desses encontros, o intercâmbio e a colaboração entre professores e demais profissionais e fortalecem o próprio movimento de mudança.

Em seu livro “*A escola como organização aprendente*”, Fullan e Hargreaves (2000) tratam das culturas escolares e seus impactos na qualidade da educação oferecida. Destacam pelo menos 2 tipos de cultura: a individualista e a coletiva. Estes autores defendem que o ambiente de trabalho dos professores é um elemento central para avanços. Citam de forma recorrente as pesquisas realizadas por Rosenholtz (1989, *apud* FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62) sobre escolas *travadas* e *escolas em movimento*. Segundo esta autora, “o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e a análise, avaliação e experimentação junto aos colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores.” E conclui, “isso significa que é muito mais fácil aprender a ensinar e aprender a ensinar melhor, em algumas escolas, do que em outras.”

Ainda segundo a pesquisadora, as “*escolas em movimento*” ou “*enriquecidas em termos de aprendizagem*” são escolas onde predomina esta cultura da *cooperação*, pois mesmo os professores mais experientes acreditam que ensinar é difícil e, portanto, jamais podem parar de aprender a ensinar. Nestas escolas, as *relações de poder* são mais horizontais, pelo menos no que se refere à tomada de decisões, que deixam de ter uma conotação de imposição e passam a ser consideradas como ajustes necessários ao desenvolvimento do trabalho coletivo. Desta forma, o professor passa a ter uma visão mais ampla da escola e das questões que extrapolam os limites da sala de aula. Isso envolve a ampliação e valorização do processo de liderança compartilhada, em que as questões da instituição são discutidas e analisadas coletivamente, em que os professores passam a participar das decisões e das reflexões que orientam os “caminhos” da instituição. Esta atitude não significa uma ameaça aos diferentes papéis desempenhados pelas pessoas, mas uma redefinição da forma como as decisões são tomadas e os problemas resolvidos.

Entretanto, Hargreaves (1998) alerta que esta coletividade, dependendo da forma como é concebida e executada, pode ser improdutiva e até mesmo nociva para a comunidade escolar. Para isso, o autor faz uma distinção entre as várias culturas docentes, passando pelo individualismo, já tratado no início desse trabalho, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração.

Utilizo a síntese que Lopretti (2007) faz destes dois conceitos “intermediários” – colegialidade artificial e balcanização –, para que seja possível distingui-los da cultura

colaborativa, que é expressa nas experiências dos municípios pesquisados. Segundo a pesquisadora (2007, p.67):

Os conceitos de colegialidade artificial e balcanização são desenvolvidos por Hargreaves (1998), a fim de mostrar que nem todo trabalho coletivo acontece de forma colaborativa. No primeiro conceito, tem-se a idéia de que o trabalho coletivo não se dá de maneira espontânea e voluntária, ocorrendo de forma compulsória, burocrática, regulada e orientada para objetivos definidos por uma determinada instância de poder e não pelo próprio grupo. Em relação à balcanização, esta é definida como uma organização colaborativa que divide seus participantes, isto é, que caracteriza-se pela divisão do corpo docente em pequenos subgrupos que pouco trocam e interagem entre si, podendo, às vezes, serem adversários uns dos outros (*apud* FIORENTINI, 2004, p. 02).

Esta referência é importante, porque nos remete a pensar que não é qualquer tipo de trabalho coletivo que gera um ambiente propício à aprendizagem. As origens desse tipo de organização coletiva nos contextos mercadológicos, onde as relações hierárquicas e autoritárias predominam, alertam para a necessidade de estruturar uma condução que fomente a participação ativa e autônoma dos professores, bem como estratégias de reconhecimento dos benefícios que esse tipo de trabalho traz para cada um e não apenas para a instituição.

Vicentini (2006) traça um cenário que retoma a origem desta prática como uma demanda do mercado na década de 1990, que usava essa força de grupo com vistas ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros. Essa referência ajuda a compreender porque há muitas práticas que se dizem coletivas, mas que estão sustentadas por pressupostos autoritários e burocráticos:

O aspecto histórico abordado por De Rossi (2004) fornece elementos para compreender o surgimento do trabalho coletivo no âmbito escolar; apesar de, inicialmente, ser um elemento ligado às necessidades empresariais, a escola vai, ao longo do tempo, atribuindo olhares diferentes para o trabalho em grupo. (VICENTINI, 2006, p. 64)

Enfim, os processos de mudança são sempre muito complexos e acontecem “nos mundos apressados e complicados de suas salas de aula.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 48). Os autores prosseguem:

[...] para que se compreenda o ensino do professor é importante que se compreenda o contexto em que o professor trabalha. Precisamos saber como o ambiente do professor influencia seu ensino. Precisamos ter uma visão ecológica do ensino – de que modo o ensino se desenvolve para se adequar ao ambiente, e de que maneira podemos e devemos mudar aquele ambiente se quisermos mudar o que nele ocorre. (p 48-49)

Diante desse cenário, há uma constatação e um desafio. A constatação trata-se de assumir que o trabalho coletivo é um elemento importante para a melhoria das práticas e

aprendizagens; o desafio é que ele realmente o seja. Isso vai depender da forma como for conduzido e praticado. Portanto, a incorporação da cultura colaborativa nas escolas é um processo complexo que demanda tempo e cuidado, visto que é tecido pela qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas.

A qualidade das relações interpessoais e o clima institucional são forças poderosas que operam na qualidade do trabalho realizado. Em seu trabalho sobre o bem-estar docente, Lapo (2008) faz uma análise desta questão:

A dimensão relacional do trabalho docente é constituída pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar. O relacionamento com diretores, com os demais professores, com os alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico, possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende a necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. **As características dessa dimensão dizem respeito à existência de determinadas condições que são decorrentes das posturas relacionais das pessoas que trabalham no ambiente escolar.** Relações que priorizam a sinceridade, que propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizam e oferecem *feedback* do trabalho realizado, que são isentas de preconceitos, discriminações e competitividade, se constituem em fonte de bem-estar e possibilitam a obtenção da felicidade no trabalho docente. (p. 10-11, grifo nosso)

Portanto, a depender do tipo de ambiente que as experiências coletivas proporcionam, eles podem se tornar um potente elemento de alavancagem para a melhoria da qualidade da educação.

3.3.1 - Trabalho Coletivo

Como já citado anteriormente, os dados deste estudo apontam para a relevância do trabalho coletivo como propulsor de melhorias. Nas experiências dessas redes a cultura colaborativa é um elemento que fortalece as práticas e impulsiona as instituições a melhorar seu desempenho. O valor dessa prática deve ser julgado em termos de quanto essas mudanças tornam os professores melhores para seus alunos, de modo que os próprios professores percebam e, assim, sintam que seu esforço vale a pena.

A seguir, fragmentos dos relatórios da pesquisa cenário que destacam cinco experiências de municípios que apontaram a cultura colaborativa como fator relevante para os bons resultados dos alunos. Lembro que as partes destacadas em negrito são evidências das

ideias abordadas na primeira parte dessa análise sobre a importância e impacto desse tipo de ambiente nas escolas.

Como nos outros eixos, esta breve apresentação teórica pretendeu desvendar as nuances deste fundamento que dá sustentabilidade às práticas das redes municipais, descritas a seguir (os destaques são nossos):

LAGAMAR – MG. Todos os profissionais com os quais tive a oportunidade de conversar atribuem o processo de melhoria da qualidade do ensino à **união, integração e respeito** existente entre os profissionais. A **troca de experiências** entre as escolas e a própria prática exige que eles invistam na formação continuada. [...] Os profissionais da educação, em especial os professores, atribuem o processo de melhoria da qualidade de ensino à responsabilidade, compromisso e dedicação que eles têm, e por elegerem os alunos como prioridade absoluta, principalmente os que apresentam maiores dificuldades.

VOTUPORANGA – SP. Um aspecto apontado como fundamental para a qualidade do trabalho é o **coletivo**, a **união** entre a equipe escolar para resolver os problemas todos, reorganizar práticas, planejar ações. Em ambas as escolas há uma forte presença de **apeço mútuo**, e de **consideração pelo trabalho do outro**. Isso se manifesta no desejo de não se removerem de escola, por exemplo, e no reconhecimento do esforço despendido por todos para que os alunos aprendam. Os professores se sentem apoiados pelo corpo técnico tanto da escola, quanto da Secretaria.

COMODORO – MT Os indícios destas atitudes vêm da forte liderança e do comprometimento da gestão da SMECE que, de maneira ousada, criativa e determinada engendrou ações que propiciaram uma boa qualidade profissional aos profissionais e um **bom ambiente de trabalho**, onde se sentem **valorizados** e engajam-se na luta para melhoria da aprendizagem dos alunos. Existe uma prática de **trabalho em equipe sempre juntos e colaboram muito** para o desenvolvimento do trabalho. Trata-se de uma prática desencadeada durante o processo de construção da Rede, estimulada e apoiada direta e indiretamente pela **SMECE**; e a própria escassez de recursos financeiros faz com que criem elos de **cumplicidade** para se fortalecerem e realizar diversas atividades; por exemplo: quando um professor desenvolve um projeto seja de leitura, ciências, esporte, os demais procuram contribuir para elaboração com sugestões, o **apoiam** procurando abordar conteúdos que reforcem o projeto do professor.

PINHAIS – PR. Percebe-se uma **cultura de cooperação** de trabalho e **compartilhamento de experiências dentro** da própria escola e, em alguns momentos, **entre** as escolas do entorno. Professores são convidados a ministrar oficinas para seus pares em alguma atividade que tenha se destacado.

PIRANHAS – GO. [...] O primeiro impacto que se percebe é o **compromisso coletivo** da equipe, desde os ocupantes dos cargos de higiene e limpeza até os gestores.

Nestes municípios, além da cooperação entre os professores, percebe-se também um envolvimento dos gestores, tanto das escolas quanto dos órgãos centrais, como um componente importante da incorporação da cultura colaborativa. É recorrente a citação das secretarias de educação que estimulam a colaboração e o trabalho de equipe porque reconhecem nesta estratégia uma força para o enfrentamento dos desafios. Dos exemplos citados, destaca-se o estímulo às situações de troca de experiência por parte das secretarias de educação, que convidam os professores para compartilharem práticas ou o compromisso da gestão que reverbera nas escolas, como é o caso de **Comodoro/MT**.

Meus sempre presentes interlocutores, Fullan e Hargreaves (2000), destacam o papel da liderança na construção e consolidação de culturas colaborativas. De forma sintética, apresento três apontamentos feitos pelos autores sobre essa questão. O primeiro deles trata exatamente da centralidade das ações dos diretores para essa cultura; o segundo alerta para o tipo de liderança exercida, destacando que a liderança mais eficiente é a mais sutil, que atribui significado às atividades realizadas. Não se trata, portanto, de ser sonhador ou inovador, mas de agir conforme as necessidades do contexto, fazendo desse tipo de trabalho um impulsionador para a reflexão e resolução coletiva dos problemas. Um último ponto trata da liderança compartilhada. Para estes autores talvez este seja o item fundamental: “em escolas com uma profunda cultura de colaboração, todos os professores são, na realidade, líderes.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 70)

Ampliando a visão, os autores também tratam da importância da gestão dos órgãos centrais no fortalecimento de culturas colaborativas.

Afirmam que:

[...] a cultura do estado causa impacto sobre a cultura das escolas, ajudando a modelá-las. Consequentemente, os distritos escolares pouco podem esperar no sentido de que seus diretores fortaleçam seus professores se eles, em contrapartida, não fortalecerem seus diretores e professores. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 120)

Um dos fatores importantes que aparece na análise de dados refere-se exatamente à relação entre a qualidade da gestão pública e a qualidade das escolas. Embora não seja possível abordar este item com mais profundidade, pelo recorte proposto nesta pesquisa, este é um momento importante para acentuar a relevância dessa questão. Na pesquisa cenário, a *gestão com consciência e práticas de rede* foi um dos fatores de destaque para o bom desempenho dos alunos. Segundo o Relatório Final da pesquisa (p. 13):

Um traço comum aos municípios é uma gestão com consciência de Rede, com compromisso com os resultados, que são sempre percebidos como

sendo de todos [...] A presença do sentimento de fazer parte da Rede e a comunhão de propósitos cria um clima de cumplicidade e parceria entre todos os atores.

Essa consciência de Rede se concretiza através de diversos aspectos:

- Existência de espaços de planejamento e definição de metas coletivas, consolidados em documentos que norteiam a atuação de cada uma das escolas
- Estímulo à autonomia pedagógica das escolas
- Presença e apoio da SME ao seu desenvolvimento

A legitimidade do secretário municipal de educação também foi uma variável de destaque. Fatores como sua história de vida, principalmente ligada à experiência na área e uma administração descentralizada, próxima às escolas e, ao mesmo tempo, que garanta a autonomia necessária, foram citados em vários municípios como mobilizadores do “espírito coletivo”, bem como um elemento importante para sua sustentabilidade.

GUARAMIRIM – SC. Durante as entrevistas percebemos que tanto a equipe técnica, quanto diretores e professores confiam no trabalho e respeitam as decisões da Secretária [...] Os aspectos pedagógicos são sempre prioridade nas decisões dela.

ARROIO DO MEIO – RS. A Gestão é democrática e participativa, sendo que a postura adotada pela secretária de “pregar um poder horizontal” reflete na postura da direção das escolas que procura manter relações de parceria com a equipe de trabalho alunos e comunidade. Esta forma de gestão resulta um comprometimento e um sentimento de pertença muito acentuado tanto pelas pessoas que trabalham diretamente nas escolas, quanto pelos alunos e pais/mães. Este sentimento traz outros benefícios que podem ser sintetizados na frase de André – pai que faz parte do CPM da escola São Caetano: “A escola é de todos nós.”

Outra dimensão importante revelada nas práticas é o foco permanente na aprendizagem dos alunos. Mais uma vez, percebe-se que os meios não se confundem com os fins. Os trechos das experiências de **Piranhas/GO** e **Pinhais/PR** demonstram o reconhecimento de que o ambiente favorável repercute no desempenho dos alunos, ou seja, é importante para melhorar as condições de trabalho do professor, mas não para por aí. Há sempre um olhar direcionado aos alunos.

PIRANHAS – GO. Cada um, em sua respectiva função, prima pela qualidade do que faz, tendo sempre como **foco a aprendizagem** e a criação de um ambiente favorável para as crianças. Todos são levados a refletir sobre a maneira como poderiam contribuir e potencializar os bons resultados apresentados, ou melhorá-los quando necessário. Na E.M. Gercina Teixeira, o Sr. Paulo, zelador da escola há 30 anos fez questão de ser entrevistado e disse que “o sucesso é porque a equipe é esforçada e tem prazer em trabalhar”.

PINHAIS – PR. Esta parceria entre os professores, a autonomia e o incentivo à criatividade, promovidos tanto pela gestão da escola, quanto pela SME, e incorporada pelos respectivos atores, têm por princípio que o

objetivo comum de todos é garantir que as crianças aprendam e para isso são mobilizadas todas as forças possíveis interna ou externamente.

Em vários momentos da obra de Fullan e Hargreaves (2000), há um explícito reconhecimento de que o valor do desenvolvimento e da colaboração dos professores deve ser “julgado” em termos de quanto essas mudanças ou práticas tornam os professores melhores para seus alunos. Não há nada de errado em melhorar escores de desempenho dos professores, mas estes precisam enxergar uma diferença no envolvimento e no progresso das crianças.

Os autores afirmam que:

[...] a diferença vital é que as melhores escolas prestam atenção à qualidade das experiências e do progresso dos estudantes, tentando verificar sua qualidade, utilizando uma ampla gama de medidas. Essas escolas mais eficientes também possuem uma união maior, mas seu valor especial recai no foco sobre uma maior aprendizagem dos alunos. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 104)

Enfim, apesar de não ser uma receita, há sim uma indicação clara quanto a qual tipo de ambiente os profissionais, que atuam junto às crianças devem estar inseridos para que seus esforços sejam potencializados. Nesses ambientes, o olhar para si e para o outro é uma marca de que a alteridade do professor está em promover um ensino que gere aprendizagem. Além do desejo, é necessário que as condições de trabalho ofereçam possibilidades para que isso aconteça. Esses dois elementos – desejo e possibilidade – se bem utilizados, fazem grande diferença na qualidade do ensino oferecido e na qualidade de vida profissional destas pessoas.

3.3.2. Compartilhamento de Experiências

Um dos aspectos relacionados às condições de trabalho que faz diferença nesses municípios trata-se do **bom uso dos momentos de planejamento**: “Nas experiências pesquisadas ficou evidente no entusiasmo, na valorização e na disponibilidade dos professores, que esta prática, se bem conduzida, é um fator de grande relevância para o alcance de bons resultados”. (Relatório final da pesquisa, p. 28). Dos municípios pesquisados, 65% destacaram este fator.

Estas três experiências sintetizam as características gerais desta prática. Os relatos revelam tanto os aspectos relacionados às condições de trabalho – trechos sublinhados –, quanto as características desses ambientes e sua potencialidade – trechos em negrito.

JESUITAS – PR [...] O fato de mais da metade dos professores possuírem cursos de licenciatura em diferentes áreas é considerado relevante, como atestam vários relatos dos professores sobre os

momentos de planejamento do trabalho nos períodos de hora-atividade. Nestes momentos se estabelece uma dinâmica de **cooperação e troca de conhecimentos** mais especializados (por disciplina), no qual as diferentes formações enriquecem as práticas pedagógicas desenvolvidas, num ambiente de **compromisso coletivo focado na aprendizagem dos alunos** – “a gente acompanha cada um e não espera o fim do bimestre para chamar os pais e indicar para um apoio...”.

RIO BRANCO – AC A política de planejamento implementada pela SME favorece a definição de práticas direcionadas às necessidades dos alunos e também a troca de experiências pelos professores. Todos os professores são contratados por no mínimo 25 horas semanais, sendo que cinco horas são reservadas para o planejamento, que deve ser feito na escola com seus pares e assessorado pelo coordenador pedagógico. Os horários e a duração deste planejamento ficam a cargo da escola, que o define de acordo com sua necessidade e disponibilidade dos professores. As escolas buscam garantir um mínimo de horas para estudo e troca de experiências coletivamente e algumas buscam realizar pelo menos um encontro mensal, aos sábados, para o encontro com toda a equipe, já que não é possível fazê-lo durante a semana. Os professores validam este espaço como enriquecedor de suas práticas e ressaltam **a importância da troca de experiências e do compartilhamento para o aprendizado e para o desenvolvimento do grupo.**

ALVORADA – TO O trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores, que mesmo em momentos não-formais trocam experiências e buscam trabalhar em parceria, principalmente para o desenvolvimento de projetos é uma das forças da rede. Todos os professores são contratados por no mínimo 24 horas semanais, sendo que 4 horas são reservadas para o planejamento e estudo, que é feito na Secretaria com seus pares e assessorado pelos coordenadores pedagógicos. São dois encontros semanais de duas horas para estas atividades. Os professores da 5ª a 8ª série também têm a seu dispor os momentos em que os alunos estão realizando atividades de inglês e artes. Os professores validam este espaço como grande enriquecedor de suas práticas e ressaltam **a importância da troca de experiência como forma de aprender e compartilhar para o crescimento do grupo.** Além disso, a aproximação entre os professores fortalece os laços e possibilita o estabelecimento de um **clima de cooperação**, que só tem a favorecer o desenvolvimento dos projetos que envolvem toda a comunidade escolar.

As experiências relatadas apontam para alguns itens que merecem destaque, visto que se constituem nos fundamentos que dão sustentabilidade a estas práticas. O primeiro deles, já mencionado, é que o trabalho do professor demanda partilha. Os diversos saberes que são construídos na prática, bem como aqueles oriundos do conhecimento acadêmico, são colocados em uso nas situações de ensino, mas também quando há oportunidade de reflexão sobre a prática junto aos colegas e quando buscam argumentos para convencer o outro das razões do que fazem. Nesse processo de reflexão, fomentado pelos momentos de troca, os professores colocam seus saberes em ação, reconfiguram ideias e se fortalecem mutuamente. Além disso, os espaços de troca também têm sua importância do ponto de vista relacional.

Entretanto, os trechos sublinhados demonstram que não basta querer trabalhar junto, é preciso ter condições para tal. Nesse sentido, novamente o papel da gestão é fundamental, pois as condições de trabalho precisam viabilizar essas trocas. Nos municípios pesquisados, tanto a gestão municipal quanto a gestão da escola valorizam e viabilizam essa prática. Aqui fica claro que não se trata de uma ação imposta, sem o envolvimento dos professores. A forma de conduzir faz a diferença, pois os professores demonstram que esses momentos são uma forma de valorização do seu trabalho.

Hargreaves (1998) enfatiza que:

[...] se pretendemos que os docentes interajam entre si, de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros, e melhorem continuamente as suas competências, então precisamos criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações. (p. 295)

Carga horária remunerada, espaço físico adequado, material para estudo, valorização e participação desses momentos pela gestão são alguns dos elementos que sustentam essas práticas e que tornam o clima institucional propício à aprendizagem dos professores. Entretanto, é importante que sejam valorizadas num contexto mais amplo, visto que muitas decisões passam pelas condições políticas e sociais. Em contrapartida, os movimentos que emergem das escolas também se constituem em uma possibilidade de mudança e de pressão diante de contextos não favoráveis.

A experiência de **João Monlevade – MG** é uma referência de que uma boa articulação entre desejo e possibilidade, aliados ao compromisso, geram espaços frutíferos. Neste município, os professores têm carga horária garantida e remunerada, reconhecem a importância desse momento para sua prática e se sentem valorizados e mobilizados para realizarem trocas.

JOÃO MONLEVADE – MG. Para cada 20 h/semanais os professores têm 4 h de planejamento, divididas em reuniões no próprio turno e 1 encontro à noite para estudo. **Esta prática está totalmente incorporada à rotina dos professores que utilizam esses momentos de forma bastante operativa.** As escolas têm autonomia para organizar estes encontros e há um esforço para que os professores de área planejem junto. Eles trocam idéias, produzem materiais, planejam projetos e conversam sobre o desenvolvimento dos alunos. Um comentário que chamou muita atenção foi o de uma professora que se declarou “frustrada” quando os colegas não aproveitam as idéias e práticas que ela traz. Não há o comportamento de esconder o jogo, guardar seus “segredos” de sucesso, mas uma atitude aberta de oferecer sua experiência e sentir-se gratificada por ser útil aos outros e reconhecida por ser “copiada”.

Em relação a esses espaços de planejamento, as experiências demonstram que não é qualquer tipo de planejamento que promove melhorias. A pesquisa Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública (2009) aponta que a ideia de que há demandas mais importantes do que os processos de ensino e aprendizagem também é posta em prática nos Horários de Trabalho Pedagógico – HTPC. Em 14 desses encontros, apenas 4 abordaram assuntos ligados ao ensino. Nos demais, as discussões giravam em torno de pendências administrativas e outros debates que não tinham relação com sala de aula. Como já visto, a realidade analisada na pesquisa *Redes de Aprendizagem* demonstra que o foco desses encontros é a prática pedagógica.

Ainda segundo o Relatório Final da pesquisa *Redes de Aprendizagem*, há duas características essenciais para que essa ação seja efetiva e potencializada. Ela deve ser sistemática e compartilhada.

Quanto a ser sistemática o relatório enfatiza:

Em relação a ser sistemática, significa que é feita periodicamente; que há um apoio e acompanhamento externo desta prática, quer seja por coordenadores ou membros da SME (a depender da estrutura da secretaria) e que há algum tipo de referência para que este planejamento possa ser efetivo, como documentos norteadores, material e recursos didáticos disponíveis. (p. 28)

Em relação ao compartilhamento, é notória a diferença das práticas analisadas quando feitas de forma isolada ou compartilhada. Uma característica marcante destes contextos é que o professor não se sente solitário, ao contrário, sabe que seu trabalho é o resultado de uma reflexão coletiva, de decisões tomadas por um grupo e que ele é parte integrante de uma instituição que atua de forma articulada. O planejamento compartilhado amplia a visão dos professores, coloca-os diante de novas possibilidades e melhora sua escuta, atitude tão necessária na atuação em sala de aula.

Nas redes de menor porte, foram observadas práticas de planejamento conjunto entre todas as escolas. Esta organização integra o trabalho dos professores e contribui para uma maior equalização do aprendizado dos alunos em toda a rede. Este tipo de prática fortalece a própria idéia de rede, visto que o professor se vê integrado a outras escolas. Como é o caso de

Mortugaba/BA:

A EM Carlos Drummond de Andrade, em **Mortugaba - BA**, se prepara para receber todos os professores, com lanche e salas organizadas. Duas salas são utilizadas, com duas grandes mesas em cada uma, onde os professores se dividem por série. **Ali eles trocam idéias, compartilham problemas e soluções, tudo sob o olhar atento e cuidadoso das diretoras, responsáveis pela organização do encontro e pelo controle da frequência dos professores. Os resultados deste trabalho ficam**

evidentes no fortalecimento da parceria entre todos os profissionais, na troca de experiências e os impactos se refletem na qualidade das propostas de trabalho com os alunos. Há certo espírito de competição entre algumas escolas, mas nada que possa prejudicar ou afastar os profissionais, pelo contrário, instiga-os a fazer melhor.

Nas redes de maior porte, os professores de cada escola têm carga horária específica para planejamento e o fazem de forma coletiva. (Relatório Final, p. 28)

Nestas experiências, a garantia de condições de trabalho não representa um processo de burocratização desta prática. Ao contrário, há uma autonomia outorgada às escolas para que encontrem a melhor forma de usar o tempo destinado ao planejamento. Por parte das escolas, elas o fazem com responsabilidade, mas também negociam com os professores essa operacionalização. De tudo isso decorre o reconhecimento dos professores de que esse tempo é seu; e que não se trata apenas de uma tarefa a ser cumprida, mas um espaço privilegiado de aprendizagem e de bem-estar pessoal e profissional.

Uma das características das culturas colaborativas, já citada por Fullan e Hargreaves (2000), com base em pesquisas realizadas por Nias, Southworth e Yemans (1989), é que ela não está sedimentada pela organização formal e procedimentos burocráticos. Ao contrário, são os comportamentos difusos que permeiam as relações a todo momento, a cada dia. Estes acontecem de forma mais orgânica, a partir das possibilidades e necessidades reais dos profissionais, como visto nas experiências dos municípios pesquisados. Nesses casos, não são oferecidas apenas as condições estruturais para tal, mas a condução dos encontros e a cultura de aprendizagem que se desenvolve a partir deles funcionam como mecanismos de retroalimentação para novas aprendizagens e para o fortalecimento da cultura colaborativa. Mesmo vivenciando desafios cotidianos que são comuns na escola brasileira e que fazem parte do ofício docente, esses professores se mantêm mobilizados. Embora demonstrem cansaço e reconheçam as dificuldades da profissão, sabem que não estão sozinhos e que têm apoio quando necessitam. Fullan e Hargreaves (2000) tratam dessa questão:

Ensinar sempre será um trabalho exaustivo; os professores estão envolvidos em centenas de interações, em circunstâncias potencialmente geradoras de tensão. A todo o momento você tem um contato bastante íntimo, dia a dia, com um grande número de crianças e jovens, em uma sociedade bastante complexa; tudo isso é um desafio mesmo para os professores mais dinâmicos. Há, no entanto, dois tipos de exaustão. Uma delas decorre de batalhas solitárias e de esforços não-valorizados, de perda de referenciais e de sentimentos corrosivos de desesperança, levando o professor a acreditar em sua incapacidade em fazer diferença. O outro tipo é aquele cansaço que é parte do trabalho duro, que significa ser um elemento de uma equipe, um reconhecimento cada vez maior de que você está engajado em uma luta cujo

esforço é válido e um reconhecimento de que aquilo que você faz acarreta uma diferença fundamental ao colega desencorajado ou ao aluno revoltado.

Assim, como um exercício de síntese, concluo que o tipo de cultura instaurada na escola faz muita diferença quando pensamos no profissional comprometido com sua ação e qualificação. Fullan e Hargreaves (2000) insistem na ideia de que, para compreender por que o professor faz o que faz, é importante entender a instituição e a cultura de trabalho em que está inserido. Nesse sentido, podemos afirmar que as culturas colaborativas, em geral, partem de movimentos autônomos e não de tarefas a serem cumpridas. Por trás de tudo isso há um comprometimento com a valorização das pessoas como indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Os mesmos autores alertam que se o professor for tratado como um “empregado” agirá como tal, ou seja, se as decisões institucionais forem tomadas sem seu envolvimento, dificilmente ele se sentirá implicado em refletir e “resolver” os problemas.

Finalizando essa análise, deixo meu principal interlocutor concluir:

Se modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam. Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. (...) Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, elas terão uma enorme capacidade para, positiva ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas e, por conseguinte, a espécie de professores que nos tornamos. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.55)

3.4 – UMA VISÃO TRANSVERSALIZADA

A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas,
além de serem o que são, também significam;
o mais humano de tudo, porém, é compreender que,
embora o que a realidade é não dependa de nós,
o que a realidade significa é, sim, competência, problema e,
em certa medida, opção nossa.
(Fernando Savater)

Desde o início deste trabalho fiz uma opção, já anunciada, de dar significado às experiências vividas a partir da ótica das possibilidades que elas podiam oferecer. Este modo de olhar esteve presente e me norteou em todo percurso.

Aventurei-me por um caminho de certa forma perigoso, pois facilmente poderia cair na armadilha do olhar e do discurso superficial ou excessivamente otimista. Se o fiz, não logrei êxito! Ao contrário, minha intenção foi mostrar que, apesar de toda a adversidade e de

todos os problemas próprios do contexto educativo, há pessoas encarando esses desafios com coragem, competência e responsabilidade. São essas pessoas que habitam e constroem no dia a dia os *territórios de aprendizagem*.

Apesar de ter exercitado meu olhar de forma a mantê-lo conectado com a complexidade e a organicidade, características dos fenômenos sociais, em certo momento tive que separar cada uma das ideias-chave da pesquisa para poder analisá-las mais cuidadosamente. Foi o que fiz até agora neste capítulo. Para cada eixo, lancei um olhar e uma análise cuidadosa. Entretanto, a opção de separá-los foi apenas um caminho metodológico necessário, para que pudesse captar de forma mais apurada cada uma das descobertas e aprendizagens. Ao tempo em que me debruçava sobre cada aspecto, percebia o quanto um estava conectado com outro e penso que isso ficou explicitado no meu percurso de análise.

Apesar disso, desejo fazer uma última reflexão, registrar mais algumas ideias que podem favorecer um olhar mais sistêmico sobre a experiência vivida e seus significados. Desta forma, penso criar mais uma oportunidade de aprofundar minha análise sobre a segunda pergunta que orienta esta pesquisa: **Como os fundamentos teóricos e práticos se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos nas redes pesquisadas?**

A síntese dos fundamentos descritos e analisados nos três eixos desta pesquisa pode ser enunciada a partir de três afirmações que, agora, tratarei de integrar, visto que, como todo fenômeno social, também na educação cada aspecto tratado está íntima e dialeticamente relacionado. São elas:

- O sentido da escola é a aprendizagem
- Para se ter uma boa educação é preciso ter bons professores
- Os resultados são melhores quando se trabalha de forma colaborativa

O que um olhar mais integrado pode depurar destas afirmações? Certamente muitas interpretações são possíveis. Farei apenas algumas tentativas, mais no sentido de exercitar minha visão sistêmica e de fazer provocações, do que dar uma boa resposta para esta questão. Mesmo porque há muitas possibilidades.

Em primeiro lugar, penso que estas três afirmações indicam um caminho para se fazer uma *boa escola*. São muitas as denominações para tal: escola de qualidade, escola inclusora, escola para a diversidade, enfim, não faltam nomenclaturas. Não me deterei nelas. Apenas elegi essa como uma forma simples de enunciação. Aprendi com esta experiência que uma *boa escola* é boa para todos os alunos, mas também é boa para seus professores. Nela todos

aprendem. É uma das variáveis importantes que torna isso possível refere-se ao bom clima da escola, ao sentimento genuíno de solidariedade, guiado por uma meta comum que é a aprendizagem. *Nessa escola*, a cultura colaborativa se desdobra em processos de implicação coletivos e não há espaço para culpa, mas para responsabilidade. *Nessa escola*, alunos são avaliados para que possam avançar e os professores estão próximos e atentos aos processos de aprendizagem. Eles são parceiros, mesmo enfrentando dilemas cotidianos e problemas que, por vezes, extrapolam os limites da escola. O trabalho coletivo e a dimensão moral da profissão criam melhores condições para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e diminui o nível de *stress* dos professores, pois estes se sentem mais motivados e apoiados. *Essas escolas* colocam os alunos no centro do processo educativo.

É muito difícil uma escola se configurar desta forma, se não tiver uma liderança que acredite nesses fundamentos. Os exemplos apresentados sobre as formas de gestão deixam lições sobre a importância do tipo de liderança exercida, e de como este aspecto faz diferença na atuação dos demais profissionais e impacta na forma como os alunos se posicionam diante da escola.

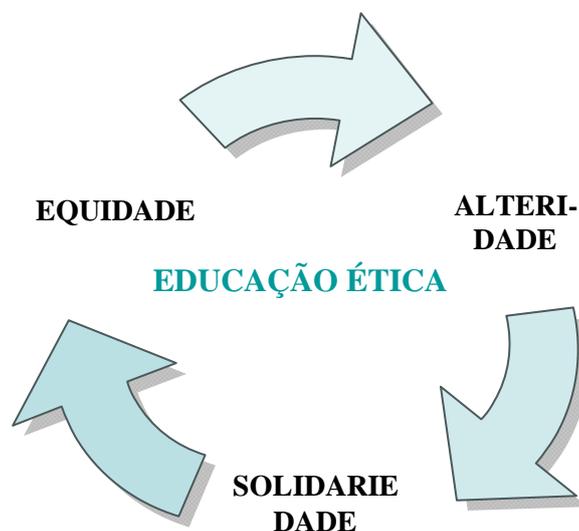
E mais, uma escola ou outra pode se configurar dessa forma mesmo sem o apoio da gestão pública, mas não é viável que haja alguma mudança de maior impacto sem a decisão política de que educação é prioridade. Afinal, não basta querer, é preciso poder.

A escola carece de mudanças. Pequenas e grandes! Dentro e fora dela! Senge (2005) acredita que a verdadeira esperança da evolução para processos profundos e duradouros nas escolas está nos estudantes. O autor argumenta:

Eles têm uma paixão profunda por fazerem as escolas funcionarem. Estão conectados com o futuro de uma forma que nenhum outro adulto está. Têm imaginação e maneiras de ver as coisas que ainda não foram reformuladas pelo processo de educação formal. E estão exigindo ser envolvidos, tornar-se responsáveis por seu ambiente. (SENGE, 2005, p. 45)

Também acredito que este pode ser um caminho. Esta pesquisa me ensinou a ver isso. À medida que os alunos dessas redes sentem que são capazes, passam a se relacionar de uma forma diferente com a escola. São muitos os casos de alunos que não respeitam o ambiente escolar, que têm atos violentos e de desrespeito. Muitos deles são aqueles de quem a escola já desistiu e que já considerou fracassados. O ciclo do fracasso desencadeia reações negativas em todos os envolvidos no ato educativo. Este ciclo precisa ser rompido. E já está sendo. Essas redes ensinam como mudar o fluxo a partir de processos de responsabilização coletiva e de compromisso ético, profissional e político.

Aprendi, ainda, com esta experiência que posso olhar para esses três eixos como uma forma de concretização de três grandes princípios, que, em síntese, constituem a base de uma educação ética:



Do foco na aprendizagem advém a possibilidade de uma educação mais equitativa. As experiências demonstraram que esse foco se desdobra em possibilidades concretas de tornar a escola boa para todos, já que, ao considerar ritmos e modos de aprendizagem diferentes, cada aluno é visto a partir de suas singularidades e recebe os apoios necessários para aprender. Decorrente disto, a avaliação deixa de ter um caráter classificatório e passa a ser um instrumento importante para gerar novas aprendizagens. Enfim, o diferente é tratado na sua diferença, sem que isso seja considerado um problema, mas parte da nossa constituição como pessoas.

Do perfil do professor, é possível reconhecer o princípio da alteridade⁶⁷, porque a atitude revelada no contexto da pesquisa demonstra que este reconhece a necessidade de converter seus modos de ensino em situações de aprendizagem. Para isso, tem atitudes de atenção, cuidado e perseverança diante da trajetória dos alunos. O componente moral da profissão atinge aqui um grau elevado e dá sustentabilidade às relações.

⁶⁷ Segundo Frei Betto, alteridade é a capacidade de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-891reflexao%2003.pdf> Acesso: em 16 de nov. 2009.

Da cultura colaborativa emerge a solidariedade⁶⁸. O dicionário Aurélio define solidariedade como “vínculo recíproco” ou “relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s)”. Estes significados traduzem de forma bastante precisa minhas reflexões no campo teórico e desvelam o que está por trás das práticas dessas redes. Integrada a esta atitude há outra que desejo destacar mais uma vez: o cuidado. Ao me debruçar sobre as experiências dos municípios, e ao vivenciá-las pessoalmente, esta palavra me era recorrente. Mesmo com a pressão, com as discordâncias e até mesmo com as distâncias entre o possível e o realizável, o cuidado se constituiu em uma das bases dessas relações. Aliás, não há dúvida de que, para além da competência técnica e o compromisso profissional, foram as questões de natureza subjetiva que alicerçaram a conduta desses educadores nos seus diferentes territórios.

Da conjugação destes três princípios - equidade, alteridade e solidariedade -, ousou afirmar que foi possível testemunhar uma educação ética. Uso este termo, tendo como referência as reflexões de La Taille (2006), que define o plano ético como decorrente da pergunta “que vida queremos viver?” Para ele, “falar em ética é falar em busca de uma “vida boa”, ou de uma “vida que vale a pena ser vivida”. No contexto educacional, o plano ético se aplica quando nos perguntamos: que escola queremos e merecemos ter? Portanto, retornamos à ideia da *boa escola*, que neste contexto, significa a escola onde todos podem aprender, onde vale a pena estar.

Por fim, ao lançar este olhar mais integrador sobre os dados, sobre os diferentes territórios em que a pesquisa cenário foi realizada e sobre o contexto da educação brasileira, percebo que ela contribui para uma mirada mais cuidadosa e menos generalista da educação pública. Um olhar otimista também pode ser realista. Aliás, Savater (2000) pondera que, como indivíduos e cidadãos, temos o perfeito direito de ver as coisas com pessimismo. Mas afirma que, como educadores, a única atitude que podemos ter é a otimista, pois educar é crer na nossa capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima. Mais adiante o autor afirma: “Sabe qual é o efeito mais notável de uma boa educação? Despertar a fome de mais educação. Porque o sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano”. (SAVATER, 2000, p. 215)

É com esse mesmo otimismo que olho para os limites desta pesquisa. Certamente seria possível lançar um olhar ainda mais ampliado sobre esses dados. Mas tenho a esperança de

⁶⁸ Solidariedade remete às palavras latinas *solidum* (totalidade, soma total, segurança) e *solidus* (sólido, maciço, inteiro). A definição sociológica de solidariedade do Dicionário Michaelis parece caminhar nesta direção: “Condição grupal resultante da comunhão de atitudes e sentimentos, de modo a constituir o grupo unidade sólida, capaz de resistir às forças exteriores e mesmo de tornar-se ainda mais firme em face da oposição vinda de fora”.

aprofundar os temas acima analisados em outros tempos, com uma abordagem metodológica mais ampla e diversificada. Afinal, estamos sempre aprendendo!

Olhar sobre este cenário é renovar a confiança no potencial transformador da escola. Isso significa acreditar na célebre tese de Freire que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Não se trata de sufocar professores com ainda mais responsabilidades em meio a uma sociedade confusa, mas dar a eles o reconhecimento que lhes é devido e apoiá-los na tarefa de educar. Trata-se de acreditar que a educação de qualidade como direito deve ser um projeto da sociedade e que somente com este tipo de engajamento será possível que este direito seja vivenciado não por alguns, mas por todos. Enfim, a *boa escola* é um direito de todos.

Conceitos certamente são abstrações, porque são produzidos através de palavras e o significado das palavras, como já dito, está sempre condicionado às histórias de vida e ao campo de significações de cada sujeito. Por isso, a cada exercício que faço para entrelaçar os eixos da pesquisa, volto sempre ao mesmo ponto: estas experiências ensinam como certos alunos/aprendizes, em interação com certos professores em determinados lugares, vivem experiências que posso traduzir com duas palavras simples: eles vivem em *territórios de aprendizagem*.

PALAVRAS FINAIS

O homem é um vivente com palavra.
 E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o *homem é palavra*, que o *homem é enquanto palavra*, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, *está tecido de palavras*, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá *na* palavra e *como* palavra.
 Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.
 Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.
 (Jorge Larrosa)

Comecei este trabalho me fazendo um desafio: encontrar palavras raras, capazes de contar a nossa história, descrever o que testemunhamos e narrar o que aprendemos.

Ao terminar esta obra avalio que por certo as encontrei. Estou satisfeita!

Uma vez vivi uma experiência na minha pós-graduação de acordar palavras. Creio que aqui fiz algo parecido. Resgatei uma palavra roubada. Como todo resgate, este não foi isento de risco, mas creio que valeu a pena. Para mim, sem dúvida! Para os leitores, deixo que respondam. Afinal, este texto já não me pertence.

Também disse que não há verdade absoluta, que somos sujeitos provisórios e que só podemos ver até onde nossos olhos alcançam. Sinto-me tranquila, porque, nesta condição, mantive meus olhos atentos para analisar cada dado, dialogar com cada autor e escrever cada página. Mais do que isso, também mantive meu coração aberto, deixando fluir minha história dentro das histórias de tantas pessoas que povoaram minha escrita. Nada de assepsias metodológicas e de verdades absolutas. Meu compromisso foi com a minha verdade.

Fazer esta pesquisa foi uma grande oportunidade! daquelas que a gente se sente profundamente grata por viver. Por muitos momentos me senti intimamente sintonizada com meus interlocutores que também demonstravam bravura diante das dificuldades e flexibilidade para enfrentá-las. Caminhei presencial ou virtualmente por territórios de bravas gentes brasileiras e me sinto privilegiada por narrar essa história. Foi complexo elaborar esta narrativa, porque tive constantemente ao meu lado um leitor imaginário, descrente, a me dizer: “Isso é discurso de otimista.” E eu olhava para ele e retrucava sem titubear: mas o

otimismo é uma forma de dar significado à experiência. Se eu poderia ir por outro caminho, olhar de outra forma? Certamente. Mas escolhi esse, porque foi desta forma que apreendi o que vi, senti e vivi.

Foram muitos os sentimentos que povoaram meu percurso. Considero acertado dizer que escrever obras desse tipo é um processo intenso. Certamente o é! Mas que bom viver isso em tempos contemporâneos, quando a lógica da rapidez e do apressamento é a tônica da sociedade. Aqui esta lógica não cabe. Não quero dizer, contudo, que não vivi atribulações cotidianas. Pelo contrário, ao tempo em que escrevia este material, outros também eram produzidos por mim. O que quero deixar de testemunho é que oportunidades como estas nos fazem parar. Pequenas ou grandes paradas, mas o fato é que temos que parar. Larrosa (2002) diz que a experiência requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, para sentir. Requer suspender o juízo, a vontade, o automatismo da ação e cultivar a atenção e o cuidado. Complementa afirmando que o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura. Larrosa diz ainda que todo sujeito da experiência é um sujeito exposto. Porque viver a experiência não se trata de impor, opor ou propor, mas se expor. Posso dizer que foi o que fiz! Me expus de forma atrevida, responsável e verdadeira. Por isso me alegro em dizer que vivi uma experiência.

Retomando os sentimentos, também senti medo. Ao me deparar com o vazio de pesquisas desta natureza, me perguntei: será que estou adentrando em um território proibido?

Mas aí veio a coragem, porque a experiência vivida respaldava minha iniciativa. Além disso, o sentido da pesquisa era legítimo. Afinal, não se pode problematizar apenas o fracasso. Há muitos mistérios e nuances a serem desvendados nas experiências bem-sucedidas.

Senti solidão. Meu momento de maior solidão foi quando escrevia sobre o trabalho colaborativo. Por vezes senti um paradoxo entre o processo de pesquisa e o processo de aprendizagem. Se aprendemos no coletivo, por que a pesquisa nos torna tão sós?

Mas que nada! Logo me senti acolhida. É certo que me isolei, que fechei a porta, que falei pouco, que preferi a casa vazia; no entanto, foi nesse ambiente que convoquei muitos dos meus interlocutores. Eles estiveram ao meu redor, mesmo na ausência física, através de suas vozes nos livros, nas pesquisas e nas interlocuções virtuais com meu orientador e com tantos outros importantes parceiros de caminhada.

Senti ainda muito prazer! Sempre tive um sentimento de indignação com a realidade difícil de muitas escolas brasileiras. Estive em muitas delas, por vários cantos do Brasil. Mas conviver por tantos meses com histórias de sucesso como essas renovou minha coragem para

continuar trabalhando, investindo na formação, levantando minhas bandeiras, enfim, acreditando nas possibilidades. Esta foi a grande lição que aprendi: olhar para as possibilidades e tê-las como horizonte. Os limites são nossos pontos de partida, não nosso ponto de chegada. As crianças que não aprenderam, *ainda não* prenderam, mas aprenderão, se desejarem, se encontrarem sentido e se tiverem outros que a apoiem nesta tarefa. Os professores que ainda não se envolveram o suficiente, sempre poderão se envolver, se algo lhes despertar o sentido da profissão, se sentirem dignidade naquilo que fazem e no lugar que ocupam. Se se sentirem apoiados, acompanhados e se puderem desenvolver uma reflexão que os ajude a ser mais eficientes. Os gestores que não compreenderam a importância da sua liderança direcionada para as aprendizagens, ainda o farão, se este objetivo passar a ser a tônica da escola. Enfim, creio que esse fluxo continua com dirigentes, com outros educadores, com a sociedade. Não é um fluxo contínuo, mas não deixa de ser um fluxo crescente. Aprendi que implicação faz a diferença e acredito que percorremos um caminho em que este sentimento estará cada vez mais presente em nós.

Este trabalho teve como intenção depreender e compreender os fundamentos teóricos e práticos de âmbito pedagógico que dão sustentabilidade às práticas das redes municipais da pesquisa *Redes de Aprendizagem* e como eles se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos. Penso que a descoberta e a análise destes fundamentos e das formas como eles operam nas realidades pesquisadas pode contribuir de muitas maneiras, tanto para as pesquisas, quanto para as práticas de profissionais ligadas à área da educação e aos formuladores de políticas. A maior contribuição, a meu ver, está na própria escolha do objeto, porque contribui para colocar em pauta a questão do sucesso escolar como um fenômeno que também merece ser investigado no ambiente acadêmico. Não importa tanto a nomenclatura, importa sim o sentido de fazer. Como já disse, penso que, se a academia se voltar para temáticas desta natureza, poderá contribuir para direcionar o olhar daqueles que estão em formação para um contexto complexo, mas possível. Ao mesmo tempo, o objeto dessa pesquisa se aproxima da realidade, pois é da análise do cotidiano que esses dados emergem. Além do que, também colabora para a ruptura da cultura do fracasso, porque não deixa de falar dele, focando esforços na sua superação.

Quanto aos fundamentos teóricos depreendidos, a meu ver, de modo geral, são bastante conhecidos. Em alguns aspectos há farta literatura sobre eles, mas há outros específicos que ainda carecem de maior investimento. É o caso da dimensão relacional da profissão e de seu caráter subjetivo; da educação para a diversidade ou inclusora e da relação ensino e aprendizagem, a partir da problemática aqui apresentada. Esta pesquisa pretendeu

contribuir tanto para apontar alguns aspectos, que considero centrais na discussão teórica sobre cada um destes temas como também algumas possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos.

Em relação aos fundamentos práticos, localizados nos fazeres dessas redes, penso que há muitas pistas de como enfrentar os desafios, criar dispositivos de implicação e trabalhar na direção de fazer uma *boa escola*, aquela em que todos têm chance de aprender. Essas redes certamente podem sinalizar alguns percursos que apoiarão outras experiências. Aprendi muito com os sujeitos dessa pesquisa e penso que outros também poderão fazê-lo.

Destaco a necessidade de investimento no professor, não só na sua formação, que é o que se tem feito de forma mais sistemática; mas em estratégias para tornar a profissão mais atrativa, como a melhoria das condições de trabalho, salariais e de carreira. Desta forma, tanto se estimulará quem já está na profissão, quanto será atraída para ela uma parcela maior de pessoas, que possuem o grau de competência, o compromisso ético e a vontade de ser professor, compatíveis com a relevância prioritária da educação escolar na sociedade. Além disso, a relação de cuidado deve ser recíproca. Isso inclui todos os que fazem parte da escola.

Em relação à formação, a pesquisa indicou muitas pistas sobre como torná-la mais efetiva. Canário (2000) defende a formação centrada na escola. Este modelo propõe a “valorização dos conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas locais, simultaneamente educativas e de desenvolvimento” (p.66). Os dados evidenciaram a relevância do processo formativo, mas com especial atenção para a necessidade de colocar esses saberes em ação. Portanto, esta peculiaridade da formação ajuda a pensar nos modelos que de fato colaboram para a aprendizagem dos professores e também impactam na qualidade da aprendizagem dos alunos. Para que isto ocorra, é fundamental que as ações formativas estejam relacionadas às necessidades dos profissionais e que estes, por sua vez, estejam inseridos no processo de investigação e reflexão de suas práticas, não como convidados, mas como protagonistas.

Outro elemento importante depreendido é considerar o tipo de ambiente em que este processo reflexivo ocorre de maneira mais promissora. Neste sentido, a cultura da escola exerce um papel importante na dinâmica da formação e também no cotidiano da instituição, interferindo nos valores, nas práticas e na forma como se estabelecem os relacionamentos.

Estas variáveis incidem diretamente na forma como a escola se relaciona com a aprendizagem. A premissa de que o sentido do ensino é a aprendizagem é a grande marca das

escolas pesquisadas. Este é o elemento norteador e faz toda a diferença. O gestor⁶⁹ de uma das escolas pesquisadas compartilhou comigo suas aspirações: “Sonhamos com uma educação que garanta, verdadeiramente, o direito à aprendizagem a todos aqueles alunos e alunas que, por um motivo ou por outro, se encontram privados dele. Acreditamos que o sonho é fundamental para a materialização da realidade.” Creio que esta frase sintetiza o que está por trás de todas as práticas. Como disse Marquesi (2008), a ética e a moral são estruturantes na constituição da docência e impulsionam positivamente os profissionais para o enfrentamento dos desafios. Os profissionais entrevistados demonstram que estão fortemente vinculados a estes aspectos. Afinal, a aprendizagem é seu compromisso ético. Por isso, as conquistas não são boas apenas para os alunos, mas, primeiramente, colaboram para a sensação de bem-estar deles próprios, mesmo diante das adversidades.

Penso, ainda, que a pesquisa agrega reflexões relevantes quando analisa a sinergia entre esses fundamentos. Sem pretender ser prescritiva, valida alguns elementos essenciais para uma *boa escola*: estar focada na aprendizagem, ter bons professores e ter um ambiente colaborativo. Estes elementos favorecem a construção de uma cultura escolar ressignificada, que pode ser sintetizada pelo olhar cuidadoso que se tem para com os alunos e para com todos que nela trabalham. As trajetórias dos alunos são conhecidas, acompanhadas e apoiadas. Esta cultura impulsiona os profissionais para que não se imobilizem diante dos obstáculos, mas encontrem soluções coletivas, mesmo que parciais, para os desafios. Certamente não conseguem resolver tudo, mas não há dúvidas de que vão mais à frente.

Assim, uma ambição sincera desta iniciativa é a de compreender práticas inspiradoras, de uma forma que outros possam aprender a respeito e adaptar às suas próprias realidades. Também espero ter contribuído na disseminação e valorização dos esforços que são empreendidos por profissionais de escolas públicas, no sentido de oferecerem uma educação de qualidade. Como disse no início deste trabalho, sinto que, por vezes, os excluídos são eles. Suas vozes precisam ser ouvidas e consideradas. Os saberes da experiência destes profissionais têm muito a ensinar e agregar a outros tipos de saberes, como os acadêmicos, por exemplo.

Em síntese, levar a educação a sério é uma grande lição desta pesquisa. Que também ensina que a decisão política é fundamental, mas quando esta decisão também é da sociedade, os avanços tendem a ser ainda maiores. Segundo Savater (2000) “pouco se terá avançado

⁶⁹ Gestor da EM Cônego Higino de Freitas em João Monlevade - MG

enquanto o ensino básico não for prioritário em inversão de recursos, em atenção institucional e também como centro de interesse público.” (p.14)

Ao longo do trabalho, novas inquietações surgiram e são um convite para outras pesquisas. Destaco a necessidade de mais pesquisas sobre as características de bons professores, pesquisas sobre o impacto das políticas na aprendizagem e sobre o papel da gestão. Penso que cada um dos eixos desta pesquisa oferece um campo rico de investigação. Neste trabalho não coube aprofundar cada um deles, tendo em vista o propósito da pesquisa, mas senti um desejo grande de ir mais longe, compreender mais profundamente cada elemento. Certamente deixei brechas interessantes para serem mais investigadas, como a questão da avaliação direcionada para a aprendizagem, a educação para a diversidade, a relação professor-aluno, o papel do gestor na construção de culturas colaborativas, dentre outras temáticas.

Por fim, mesmo tendo partilhado a autoria deste trabalho com tantos outros, em poucos momentos senti tão fortemente a incompletude do humano. Me despeço desta etapa da minha vida com um sentimento de que a única palavra final que cabe é: vamos avante!

Afinal, as coisas não estão bem, mas muitas coisas estão dando certo. E essas coisas podem ajudar as outras a ficarem melhores. Como diz Gardner (2001), não devemos aprender algo somente por aprender, mas para fazer do mundo um lugar melhor para se viver e para mapear as possibilidades humanas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, vol.38, n.135, p. 779-796. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 07 de abr. de 2009.
- AJINOVICH, Rebeca; MALBERGIER, Mirta; SIGAL, Célia. **Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2004.
- ANDRE, Marli Eliza D. A. de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003**. São Paulo: PUC-SP, 2004
- ANGELUCCI, Carla B.; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa** [online]. 2004, v. 30, n. 1, p. 51-72. ISSN 1517-9702. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 de abr. de 2009.
- ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Porto Alegre, n. 5, p. 18-23, 1993.
- BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. et al. (orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 53-63.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BLOCH, Ernest. **O princípio da esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alicia. Qualidade no Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.
- BORGES, Cecília M.F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, Cecília M.F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 7 abr. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRITO, Regina Lúcia G.L. de. **Escola: cultura, clima e formação de professores**. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes. Trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Mediação, 1999, p. 129-142.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.
- CASTRO, M. Helena M. **A Educação tem jeito? O desafio da qualidade**. Disponível em: www.inep.gov.br/download/cibec/.../miolo_S%E9culo_XXI.pdf. Acesso em: 18 jun. 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- D'AVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 217-238, jul./dez., 2005.
- D'AVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.
- DE ROSSI, Vera L. Sabongi. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004. 95 p.
- EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.
- FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Ricardo F.; CALVOSO, Genilda G.; GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia Reflexão Crítica** [online], Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 08 jun. 2009.
- FILHO, Luciano M. de F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- FRANCO, Creso. Avaliação em larga escala e fatores associados ao desempenho escolar. In: GATTI, Bernardete (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, Consed. Undime, 2008. p. 27-36.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade no Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública**. Disponível em: revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf Acesso em: 17 de Nov. 2009.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GATTI, Bernardete. **Formação continuada e professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- GATTI, Bernardete (org.) **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/Mec, Consed, Undime, 2008.
- GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, p. 24-31, 1985.
- GOHN, Maria da Glória M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS - Revista Científica**, Centro Univ. Nove de Julho, São Paulo, v. 7 n. 2, p. 253-274, jul/dez. 2005.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUBO, Olga M.; Botomé, Sílvio P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação em Psicologia** [online], v. 5, 2001. Disponível em: www.ser.ufpr.br. Acesso em: 29 jun. 2009.
- KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática. 2004
- LAPO, Flavinês R. **Bem-estar docente**. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEMESTAR%20DOCENTE.pdf. Acesso em: 14 de setembro de 2009
- LARROSA, Jorge B. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 3. ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.
- LEITE, Sérgio A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: GURGEL, Roberta; BATISTA, Silvia Helena S.S.; SADALLA, Ana Maria F. de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p.38-66.
- LIBÂNEO, José C. **Pedagogia, pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.
- LOPRETTI, Tâmara A.P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

- LYOTARD, Jean F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MCKINSEY & COMPANY. **Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo**. Disponível em: www.cenpec.org.br/modules/dvvirtual/download.php?id=470. Acesso em: 12 de abr 2008.
- MORAIS, Caio; SAMIA, Mônica. A função da educação frente à mídia e sua influência na produção de subjetividades. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.; OLIVEIRA, Maria Olívia M. **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007, p.137- 152.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NIAS, J; SOUTHWORTH, G.; YEMANS, R. **Staff relationships in the primary school**. Londres: Cassel, 1989.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Romualdo P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de maio de 2009.
- ORNELLAS, Maria de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- ORNELLAS, Maria de L. S. Processos criativos na ação educativa. **Revista da FAEDEB**, v. 5, n. 5, p. 171- 180, jan/jun. 1996.
- PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PINA, Tamara A.; SADALLA, Ana Maria F. de A. Dilemas e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 273-297.
- PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Contrapontos** [online], Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/793/645>. Acesso em: 06 jul. de 2009.
- PINTO, Maria. das Graças C. da S. M. G. Formação de Professores em Serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C. AZAMBUJA, G. (Orgs). **Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2002.

- PLACCO, Vera N. de S. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- PRADO, Guilherme do V.T.; CUNHA, Renata B. (org). **Percursos de autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.
- PRADO, Guilherme V. T.; SOLIGO, Rosaura (orgs). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007.
- RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RANGEL, Mary. **Representações e reflexões sobre o 'bom professor'**. São Paulo: Vozes, 2004.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- RODRIGUES, Cinthia. Falta de foco. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril p. 106-107, nov. 2009.
- RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 125-141, jan./dez., 1994.
- ROMÃO, José E. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS - Revista Científica Centro Univ.** Nove de Julho. v. 4, n. 1, jun., p. 43 a 59. São Paulo: Uninove, 2002.
- ROSENHOLTZ, S. **Teachers Workplace**: the social organization of schools. Nova York: Longman, 1989.
- SADALLA, Ana Maria F. A. **Constituição da reflexividade docente**: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Relatório de Pós-doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- SAMIA, Mônica M.; WERNECK, Nísia. **Relatório final da pesquisa Redes de Aprendizagem**. 2007 (mimeo).
- SAMIA, Mônica. A cultura da escola e a formação dos professores. **Revista Pátio (Online)**, v. 39, p. 39, 2007. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo_conteudo.aspx?id=45. Acesso em 14 set de 2009.
- SANTANA, Elizabete Conceição. Autoformação: caminho, compromisso e luta dos profissionais da educação. Tese de doutoramento. Universidade de Barcelona, 2006.
- SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2000
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote 1992.
- SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Maria de S. Aprova Brasil: observando e ouvindo a escola, na perspectiva do direito de aprender. In: GATTI, Bernardete (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, Consed. Undime, 2008. p. 95-108.

SOARES, Tereza P. **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. Disponível em: www.oei.es/valores2/PESQUISA_SEMINARIO_VALORES.pdf. Acesso em: 25 de set. 2008.

SOLIGO, Rosaura A. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SONNEVILLE, Jacques J. **O educador na contemporaneidade: formação e profissão**. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 455-465, jul./dez., 2004.

SONNEVILLE, Jacques J. Maria Luiza Marcílio: história da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez., 2005.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006b. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TORRES, Rosa M. **Ensinar e aprender: duas coisas diferentes**. Disponível em: <http://www.redemulher.org.br/espanhol/rosa.htm>. Acesso em: 02 julho 2009.

UNICEF; UNDIME; MEC. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília, 2007.

UNICEF; UNDIME; MEC. **Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília, 2008.

VATIMO, Gianne. **La sociedade transparente**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Maria V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

VICENTINI, Adriana A. **O trabalho coletivo docente: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZIBETTI, Marli L. T. ; SOUZA, Marilene P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 247-262, 2007.

SITES

www.unicef.org

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br

www.rapidassessment.net

www.bce.unb.br

www.bu.ufmg.br

<http://libdigi.unicamp.br>

www.teses.usp.br

www.bibliotecacentral.ufba.br

ANEXOS

ANEXO 1

DIRETRIZES DO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

DIRETRIZES

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

ANEXO 2

Indicador de Efeito de Redes Municipais - IERM

Para selecionar as redes municipais para o estudo das causas relacionadas ao seu bom desempenho educacional, uma alternativa simples seria utilizar como critério o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) alcançado, um indicador que relaciona o desempenho dos alunos em exames padronizados (Prova Brasil) e a taxa de aprovação obtida com os dados do Censo Escolar.

Entretanto, todo resultado de avaliação de desempenho escolar representa o produto da interação de um conjunto de fatores do contexto social, entre eles o histórico escolar e familiar, atributos individuais e oportunidades vivenciadas pelos alunos e a qualidade do ensino oferecido na escola que ele está freqüentando. O IDEB está bastante correlacionado com o contexto social vivenciado pelos alunos, dificultando a identificação de um sistema educacional de qualidade que influencie efetivamente o aprendizado.

Para avaliar a qualidade das redes municipais e identificar aquelas que se destacaram devido às especificidades do sistema e não à origem dos estudantes e condições socioeconômicas locais, foi desenvolvido, para classificação e seleção da amostra, um Indicador de Efeito Redes Municipais (IERM_Ideb).

O IERM_Ideb é um indicador baseado na parcela do IDEB que **não** é explicada pelo *background* familiar dos estudantes atendidos pelo sistema municipal, nem tampouco pelas condições socioeconômicas locais. Ele informa a qualidade do ensino oferecido pelas redes, isolando-se o efeito do contexto social e econômico.

A partir desse indicador, é possível comparar os sistemas municipais não só observando o IDEB médio das redes, mas, também, o quanto elas podem ter contribuído efetivamente para o desempenho na avaliação e para as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de seus alunos.

Elaboração do IERM_Ideb

Com base na relação entre as informações socioeconômicas dos alunos⁷⁰ e dos municípios com o IDEB da rede municipal, é possível extrair o “IDEB médio estimado” para determinado sistema de ensino. O valor do “IDEB estimado” é uma espécie de média dos IDEBs das redes municipais, tomando como base o perfil socioeconômico dos alunos e dos municípios (localização).

Entre as variáveis incluídas como controle na estimação do “IDEB médio estimado” de cada sistema, algumas foram extraídas do questionário socioeconômico da Prova Brasil. São elas: sexo; raça; série em que entrou na escola; se mora com a mãe e pai; grau de instrução da mãe; percentual de alunos da escola que trabalham fora de casa; percentual de alunos da escola que realizam trabalhos domésticos por mais de três horas; percentual de alunos cujos pais os incentivam a estudar; percentual de alunos que participam do programa Bolsa Família do Governo Federal.

As variáveis referentes aos municípios extraídas do Censo Populacional do IBGE (2000), foram: população; renda familiar *per capita* (média); percentual de jovens entre 7 e 14 anos que estão freqüentando a escola.

Entende-se que essas variáveis extraídas dos questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos participantes e as informações dos municípios são bons sinalizadores do histórico familiar e escolar e das oportunidades vivenciadas pelos alunos. Elas influenciam no valor do IDEB aferido pelas redes municipais, mas não estão relacionadas diretamente com qualidade de ensino oferecido medido pelo desempenho em exames padronizados e taxas de rendimento.

Após estimar o IDEB médio, dadas as características socioeconômicas dos alunos, foi calculada, para cada rede, a diferença entre o IDEB observado em 2005 e o “IDEB médio estimado”. Essa diferença representa o quanto cada rede municipal se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do estimado para ela.

Depois de padronizar essa diferença⁷¹, obtém-se o IERM_Ideb para cada sistema municipal, sendo o desvio padrão a unidade de medida desse indicador. Se a rede municipal possui IERM_Ideb positivo - por exemplo +1,5 - isso significa que seu IDEB observado está 1,5 unidade de desvio padrão acima do valor médio esperado para redes cujos alunos tenham perfis socioeconômicos similares. Valores negativos - 1,7, por exemplo, indicam que o IDEB observado da rede está 1,7 desvio padrão abaixo da média estimada para redes que atendem estudantes de contexto social e econômico semelhantes.

Vale frisar que as redes municipais com maior valor de IERM_Ideb **não são necessariamente** aquelas com maior IDEB. Elas são as que mais agregam ao conhecimento e fluxo dos seus alunos relativamente às demais redes de semelhante perfil socioeconômico de estudantes e município. Dessa forma, as redes municipais foram classificadas segundo o IERM_Ideb para a seleção daquelas a serem pesquisadas.

⁷⁰ Os alunos de 4ª e/ou 8ª série do ensino fundamental que fizeram a Prova Brasil também responderam a um questionário socioeconômico, do qual foram extraídas algumas informações utilizadas para a construção do IERM_Ideb.

⁷¹ Para a padronização subtraiu-se da diferença entre o IDEB observado e o IDEB estimado a média dessa diferença considerando todas as redes, e dividiu-se pelo respectivo desvio padrão.

ANEXO 3

Estrutura do relatório final da pesquisa Redes de Aprendizagem

I . Apresentação e descrição da visita - relato da organização da visita e descrição das atividades realizadas (organização da agenda, situações observadas, sujeitos entrevistados, receptividade, etc.).

II. Análise da experiência -

▪ **Contexto:**

1. descrição do município e sua realidade
2. perfil, características e estrutura da gestão educacional e da rede municipal.

▪ **Fatores de Sucesso:**

1. Quais os fatores de sucesso citados pelos diferentes sujeitos

se possível descrever esses fatores a partir da organização das 4 dimensões que norteiam o caderno de campo, a saber:

- Gestão
 - Formação dos professores e dos profissionais das escolas e da SME
 - Práticas Pedagógicas
 - Infraestrutura
2. Quais os outros fatores de sucesso percebidos pela pesquisadora, embora não citados pelos diferentes entrevistados
 3. Descrição de cada um dos fatores citados e aqueles percebidos pela pesquisadora
- Como foi proposto, a partir de quem, fundamentação, atores envolvidos, etc
 - As diferentes visões dos diferentes atores sobre o fator de sucesso analisado
 - Análise de sua articulação com os objetivos e metas do PNE e as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação

▪ **Resultados e Impactos:**

1. descrição e análise dos resultados e impactos alcançados
2. descrição específica dos impactos percebidos nas escolas

▪ **Limites, Possibilidades e Desafios:**

1. Discussão sobre as evidências de sustentabilidade
2. desafios encontrados

III . Considerações finais -

- Análise e visão da pesquisadora sobre a realidade da rede visitada, que aspectos chamaram sua atenção e recomendações para o trabalho de síntese.

IV - Vale a pena documentar:

Neste item a(s) pesquisadora(s) deverá indicar locais e pessoas - com as devidas funções - que poderão ser contactadas, caso necessário.

ANEXO 4**QUADRO DOS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA REDES DE APRENDIZAGEM**

MUNICÍPIO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS E PERFIL EDUCACIONAL
REGIÃO NORTE	
ALVORADA - TO	Está localizado na Mesorregião Ocidental do Tocantins, na Amazônia Legal, à margem da Rodovia Belém - Brasília, sede da 10ª Região Administrativa do Estado. Sua população está estimada em 8.280 habitantes, sua área é de 1.212.161 km², possui um PIB de 23.269.827,00 (IBGE/2003) e IDH de 0,731 (IPNUD 2000). A cidade é considerada a capital nacional do grado branco e sua renda advém basicamente da pecuária. Possui 860 alunos matriculados na EB em 3 escolas urbanas. O quadro da rede é composto por 08 profissionais com apenas o ensino médio atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, 15 com ensino superior e apenas 01 pós-graduado, todos efetivos. Com relação às séries finais todos têm ensino superior, sendo que 05 são efetivos e 06 contratados. IDEB 2005 de 4,6.
ARAGUAÍNA - TO	Fundado em 1989, tem população de 114.948 habitantes. Está situado na micro-região do extremo norte do Estado e se desenvolveu a partir da construção da rodovia Belém-Brasília na década de 70. É conhecido como a "Capital do Boi Gordo", e é a cidade do interior com a maior população do estado, localizada a 384 km da capital, Palmas. Segundo dados do relatório da pesquisa, o Sistema Municipal de Ensino está estruturado com 13 centros de educação infantil, 11 creches conveniadas, 29 escolas municipais urbanas e 16 escolas no campo, 01 biblioteca pública e a Secretaria Municipal de Educação. Um dos grandes desafios enfrentados para garantir que todas as crianças e adolescentes do município estejam matriculados e frequentando a escola é o grande fluxo migratório do município. Acampamentos sazonais são muito frequentes, assim como muitas famílias que têm filhos matriculados na rede emigram da cidade e não avisam à escola e outras tantas chegam e matriculam os filhos. Isto produz demandas extras para a rede: assistir aos alunos que entram na escola com rendimento aquém do restante da turma e localizar as famílias dos assentamentos que emigraram para providenciar transferências dos alunos e dar baixa na matrícula. IDEB 2005: 4,2.
RIO BRANCO - AC	Possui uma área de 9.233 km² e uma população de 314.127 habitantes (IBGE 2007), apresentando uma média de 36,42 habitantes por km². Tem PIB de 1.976.493.668,00 (IBGE/2004), PIB per capita de R\$6.909,84 (IBGE 2004) e um IDH de 0,754 (PNUD 2000). No período da pesquisa a rede municipal era constituída por 36 escolas municipais de Ensino Fundamental. De acordo com dados do IBGE, em 2006, o município contava com um total de 59.766 matrículas no ensino fundamental, das quais 10.338 na rede municipal. A SME promoveu a formação inicial de todos os professores que não tinham nível superior numa parceria com a UFAC e oferece a formação continuada através da equipe da secretaria e da assessoria da Abapuru. Além disso, com os salários pagos pela rede é possível para os professores e demais profissionais investirem na sua qualificação profissional. Em 2005 alcançou IDEB 4,1 e em 2007 avançou para 4,4.
SANTARÉM - PA	A rede municipal de educação de Santarém/PA atende a 55.274 alunos da Educação Básica em 455 escolas: 61 escolas situadas na sede e 394 escolas situadas na zona rural (232 escolas situadas na região de Rios; 163 escolas situadas na região de Planalto). Possui um quadro de professores formado por 2011 profissionais, a maioria cursando ou com nível superior completo.

	<p>Na região “de rios”, por exemplo, para se chegar a algumas escolas leva-se cerca de dois dias e meio (tempo varia em função do período de enchente ou vazante dos rios). As escolas da zona rural são organizadas em pólos, definidos segundo a proximidade geográfica em torno de uma escola que tem um número maior de alunos e um diretor com nível superior a frente dos trabalhos. Dessa forma, as escolas menores, chamadas de salas externas, não são consideradas anexos das escolas maiores, mas fazem parte da mesma. Os pólos concentram entre 10 e 12 escolas participantes, em média. IDEB 2005: 3,5</p>
ALTAMIRA - PA	<p>Localizado a 740 km da capital Belém, tem uma área territorial de 159.696 km² e uma população de 92.105 habitantes. É considerado o maior município do mundo. É maior que Grécia e Nepal e quase do mesmo tamanho que Tunísia, Suriname e Uruguai. Segundo dados do relatório, em 2007 o município possuía 20.285 matrículas de Ensino Fundamental, sendo que 18.897 eram da rede pública municipal. Havia 112 escolas de Educação Básica, sendo 46 na zona urbana e 66 na zona rural, embora a população da zona rural somasse apenas 4.576 matrículas, segunda dados do Censo Escolar 2007. Essa realidade ilustra um dos desafios da rede municipal de atender comunidades rurais distribuídas em uma extensão territorial de grande porte. Para atender às especificidades, a rede elabora três calendários escolares diferentes: o das escolas urbanas, o das escolas rurais e o das escolas indígenas. IDEB 2005: 3,3</p>
REGIÃO CENTRO-OESTE	
FORMOSA - GO	<p>Localizada na região Sudeste de Goiás, distante 280 quilômetros da capital do Estado, Goiânia, e a 75 KM da cidade de Brasília, embora faça divisa com o Distrito Federal a apenas 5 km do centro da cidade. O Município de Formosa tem uma área de 7.200 km quadrados, e uma população de 90.247 habitantes. O seu IDH é de 0,750 de acordo com o PNUD 2000. As principais atividades econômicas desenvolvidas no município são: Pecuária, Agricultura, Indústria Moveleira e Olarias, e possui um amplo comércio. A proximidade com o Distrito Federal favorece o município no que se refere à empregabilidade da população e nos aspectos educacionais, na medida em que possibilita o contato com as maiores inovações educacionais promovidas pelo Ministério da Educação, sendo os profissionais costumeiramente convidados para participarem das formações realizadas. A Secretaria Municipal de Educação conta com 02 Creches (220 crianças atendidas), 16 escolas rurais, 24 escolas urbanas, atendendo cerca de 12.000 alunos. Todas as escolas têm coordenadores pedagógicos exclusivos e outras possuem mais de um, que fica responsável pela coordenação de área. IDEB: 4,1</p>
CARMO DO RIO VERDE - GO	<p>Tem uma população de 7.608 habitantes. São 980 alunos matriculados, em 5 escolas: 4 na zona urbana e 1 na zona rural. Além disso, tem uma Creche e um Jardim de Infância. Todas as crianças em idade escolar estão matriculadas. Todas as escolas trabalham com um cantinho de leitura em sala de aula e com um Cantinho Móvel de Leitura, que visita as escolas e passa um mês em cada uma delas. Todas as escolas são informatizadas, mas só uma tem laboratório de informática (E.M Bom Pastor). Não há quadras nas escolas, exceto na escola de zona rural Miguel Augusto de Faria, única escola que atende até o 9º ano. Todas as demais escolas têm séries iniciando no 3º jardim até o 5º ano. Há no município um trabalho conjunto entre as escolas municipais e estaduais, inclusive no que diz respeito aos encontros pedagógicos mensais, promovidos pela SME, dos quais as escolas estaduais participam. Existe uma grande rotatividade de alunos no município, em virtude da CRV Industrial - usina de álcool e açúcar - receber funcionários vindos do Nordeste e Sudeste. Para estes alunos que precisam de apoio, há recuperação e reforço no contraturno. IDEB: 4,4</p>

CEZARINA - GO	<p>Situa-se na microrregião do Vale do Rio dos Bois, a 70 km de Goiânia, capital do estado. O município conta com uma área de 417 Km² e tem como principais atividades econômicas a pecuária, as lavouras de algodão, soja e arroz, olarias e uma indústria de transformação (cimento). Sua população soma 7.344 habitantes (IBGE 2007) e o IDH 0,747 (PNUD/2000).</p> <p>Em Cezarina existem 3 escolas que integram a rede municipal (2 na zona urbana e 1 na zona rural); 2 escolas da rede estadual (1 na zona urbana e 1 na rural). São 696 alunos matriculados. Dos 37 docentes que atuam diretamente nas salas de aula da rede municipal, 26 dedicam-se ao Ensino Fundamental de 1ª a 5ª - e 11 à Pré-escola. Todos com nível superior concluído e mais de 50% deles com pós-graduação concluída. Estes dados que revelam a qualificação do quadro e a compatibilidade de docentes em relação ao número de alunos matriculados na rede. IDEB 2005: 4,6</p>
PIRANHAS - GO	<p>Localizado no Sudoeste Goiano e conta com uma população de mais de 11.421 habitantes, numa área de 2.054,7 km, incluindo a zona urbana e rural. Piranhas faz parte da Região do Vale do Araguaia, é rica em belezas naturais, e possui também, passagens históricas que remetem ao tempo em que Luiz Carlos Prestes e seus companheiros faziam sua marcha pelo Brasil, no movimento que ficou conhecido como a Coluna Prestes. Por estes fatos, o turismo também está entre suas bases econômicas. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desportos e Lazer conta com: 01 Creches (70 crianças atendidas) 03 escolas urbanas, atendendo cerca de 1162 alunos, e tem 56 professores atuantes. IDEB 2005: 4,1</p>
RIO VERDE - GO	<p>Localizado no Sudoeste Goiano e conta com uma população de mais de 136 mil habitantes, incluindo a zona urbana e rural. Em 2006 foi agraciado com o prêmio “Os Municípios Mais Dinâmicos do Brasil”, atribuído pela Gazeta Mercantil, conferido ao município expoente em Goiás como uma das cidades que compõem o ranking das localidades responsáveis pela maior capacidade de consumo do país e indicado pela mesma instituição como a 3ª melhor cidade do Brasil para investimentos. É tida como a capital do agronegócio. Sua rede conta com 66 escolas de educação básica com 16.760 alunos matriculados. Uma característica interessante do município é o pioneirismo. O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1997, mesmo ano em que foi implantado seu Sistema Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação foi aprovado em 2004 e neste mesmo ano foi implantado o Ens. Fund. de nove anos. Já aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e desde 2001 vêm desenvolvendo um trabalho pioneiro de monitoramento e avaliação da aprendizagem das crianças, resultado da parceria com a Rede Vencer do Instituto Ayrton Senna. IDEB 2005 de 4,6.</p>
COMODORO - MT	<p>Localizado a noroeste do estado do Mato Grosso, distante 1 hora da cidade de Vilhena (RO) e fronteira com a Bolívia. A rodovia Cuiabá-Porto Velho cruza o município que segundo o IBGE, possui uma população estimada de 18.858 hab., com cerca de 60% do território pertencente às reservas indígenas. A rede municipal atende 3.284 alunos da EB em 12 escolas. Desde 1996 a Secretaria de Educação tem empreendido esforços e criando condições para que os professores da rede cursem a a graduação, seja por meio de implantação de pólos de educação, até salas instaladas e equipadas para educação à distância ou mista. Em 1989, apenas 3 professores da rede haviam cursado a graduação, atualmente (2007), cerca de 70% dos professores da rede já concluíram e alguns estão cursando a pós-graduação (Strictu e latu Sensu). IDEB 2005 4,0.</p>
APIACÁS - MT	<p>O município tem 6.379 habitantes. A realidade é bastante precária em termos de infraestrutura, pois as pessoas não dispõem de ônibus, além dos que fazem o transporte escolar. Não há meios de lazer, a única diversão para as pessoas em geral é quando as escolas realizam algum evento, e para as crianças o futsal, que acontece nas quadras das escolas porque não existe outro espaço. A SME é bastante organizada, o ambiente de trabalho</p>

	é muito saudável, e é possível observar que há um bom relacionamento entre todos os membros da secretaria. São 4 escolas de Educação Básica que atendem 1.393 alunos, inclusive de assentamentos. IDEB 2005 é 4,1.
REGIÃO NORDESTE	
MORTUGABA - BA	Situado a Sudoeste do estado da Bahia, a 9 Km da fronteira do Estado de Minas Gerais, com área de 670,608 km ² , e população de 13.628 habitantes. Fica cerca de 743 Km da capital e a aproximadamente 250 Km de Vitória da Conquista, município pólo no sul da Bahia. Apesar desta proximidade, a cidade fica bastante isolada por não estar ligada a nenhuma outra cidade por estrada asfaltada. As cidades limites são acessadas por estradas vicinais e isso é um fator de isolamento que tem impacto relevante em toda a dinâmica municipal. A rede municipal conta com 5 escolas urbanas, sendo 1 de Educação Infantil e 33 escolas rurais. Cerca de 170 professores atuam nas salas de aula. Não há registro de crianças em idade de educação obrigatória fora da escola. 90% das crianças de 4 a 6 anos são atendidas. Há apenas casos isolados na zona rural. O IDEB municipal de 1ª a 4ª foi de 4,3 em 2007.
PRESIDENTE DUTRA – BA	Situado na região de Irecê, entre os municípios de Irecê e Central, a 12 km da rodovia Irecê/Xique-Xique, Presidente Dutra é o menor município da Chapada Diamantina Setentrional, com 248 km quadrados de área. Localizado na região semi-árida, com estiagens prolongadas enfrenta grandes dificuldades com a falta de chuva. Com altitude de 700m acima do nível do mar, tem clima quente e seco. A base de sua sustentação econômica é a agricultura, com destaque para o cultivo de mamona, feijão, milho, manga, andu e principalmente pinha. Esta, nativa do município, é sua principal riqueza exportada para outros estados do país. O município é considerado a capital mundial da pinha. Sua população segundo Censo 2000 é de 14.058 habitantes. O quadro de professores é composto por 42 profissionais que atuam na Educação Infantil, 55 no Fundamental I e 50 no Fundamental II. Na rede municipal, ainda não há professores formados em nível superior, mas 80% destes estão cursando em municípios próximos, com apoio da SME que paga 50% da mensalidade. Há muitos professores homens, mesmo no Ensino Fundamental I. A rede municipal de educação deste município tem 33 escolas, sendo 6 na cidade e 27 no campo e atende 2.782 alunos. IDEB 2005: 4,0
ALTO ALEGRE DO PINDARÉ – MA	Tem 30.177 habitantes, sendo que a maior parte de sua população reside na zona rural. A cidade fica em uma região de relevo acidentado, tanto que a estrada que a separa do município vizinho e leva à entrada da cidade é famosa por ter em apenas 50 km e 257 curvas. A economia da cidade é basicamente de subsistência, voltada para a agricultura, com plantação de arroz, mandioca e outros. O município também é rico em recursos hídricos e pecuária de corte. O fato que provavelmente mais produziu mudanças no cenário da cidade nos últimos anos foi a instalação de um unidade operacional da Companhia Vale do Rio Doce no município. A população alfabetizada corresponde apenas a 57.3% do total. A parte rural do município é composta por 217 povoados. Já a parte urbana, é pequena e bastante cuidada. A rede municipal de ensino, segundo dados do Censo Escolar 2007 conta com 62 escolas de educação básica, sendo 56 localizadas na zona rural, que atendem a um contingente de 9.249 alunos. Um dos destaques da secretaria é a Casa do Professor, espaço destinado à valorização profissional dos educadores e que integra o projeto “Escola que Vale”, uma parceria entre a Fundação Nacional Vale do Rio Doce e a secretaria. IDEB 2005 de 5,0.
TEREZINA – PI	Capital do estado, o município tem uma extensão total de 1.755,698 Km ² . Sua população é de 893.246 habitantes (estimativa 2007). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,766 (PNUD - 2000). Segundo dados do relatório, o município possui 127.094 matrículas de Ensino Fundamental, sendo que 59.981 são da rede pública municipal. Atende 25.877 crianças na Educação Infantil, sendo 8.103 da rede pública

	<p>municipal. A rede municipal possui um quadro de professores formado por 2.496 profissionais que atuam no Ensino Fundamental e 310 professores que atuam na Educação Infantil. Das 413 escolas de Ensino Fundamental 153 são da rede pública municipal. Na Educação Infantil, das 299 escolas existentes 90 são do município. IDEB 2005</p>
SOBRAL – CE	<p>Segundo dados do Censo 2000, tem 172.685 hab, com 30.808 matrículas na Educação Básica (Censo Escolar 2007), distribuídas em 37 escolas urbanas e 24 rurais. O município tem um rico arsenal de cultura e lazer e já concorreu e ganhou prêmios na área de educação. O IDEB 2005 anos iniciais foi de 4,0.</p>
REGIÃO SUDESTE	
LAGAMAR - MG	<p>Localizada no Oeste do Estado de Minas Gerais, a 480 km da capital, o município de aproximadamente 7.500 habitantes. Devido à estratégica localização em relação aos centros macroeconômicos regionais e nacionais, oferece uma boa infraestrutura para o desenvolvimento e instalação de novas fontes de trabalho e renda. A indústria de mineração e extração da rocha fosfática, através da Galvani, empresa do interior paulista, é uma das principais fontes de geração de renda e empregos diretos e indiretos de Lagamar.</p> <p>Possui 9 escolas municipais de educação básica com 623 alunos matriculados. A maioria dos professores, diretores e supervisores que estão na rede concluíram o Curso Normal Superior em Faculdades de cidades vizinhas, como Patos de Minas, Paracatu, e Vazante. IDEB 2005 de 5,3.</p>
SANTA RITA DE CALDAS - MG	<p>Santa Rita de Caldas se localiza entre as cidades de Poços de Caldas e Pouso Alegre, no Sul do Estado de Minas Gerais. Segundo o Censo 2000 a população é de 9.291 habitantes, divididos entre a cidade e a zona rural. Há uma cultura religiosa muito forte e presente, passada de geração em geração, bem como uma beleza natural privilegiada, o que torna a cidade propícia ao turismo religioso e de aventura, atraindo muitos fiéis e praticantes de esportes radicais. Por ter um clima agradável e terras férteis que produzem frutas de qualidade durante todo o ano, a cidade é famosa por oferecer aos turistas uma grande variedade de doces.</p> <p>São 6 escolas de Educação Básica, 3 na zona urbana e 3 na rural, que atendem a 660 alunos. 40% dos profissionais da educação municipal cursam a Graduação Normal Superior da UNIPAC, e agora (2007), outros 40% farão cursos de Pós-Graduação em Educação Empreendedora e Letramento e Alfabetização pela UAB, ambos na própria cidade. IDEB 2005: 5,8</p>
JOÃO MONLEVADE - MG	<p>Na década de 30, instalou-se cidade a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira (hoje denominada ArcelorMittal Monlevade) e é a maior fonte econômica da cidade. A rede municipal de educação conta com parceria da empresa para consultoria à rede e apoios à projetos na área. A população da cidade pelo censo 2000 é de 71.295 hab e atende 6.228 alunos, distribuídos em 8 escolas urbanas de educação básica. IDEB: 5,1</p>
RIO PIRACICABA - MG	<p>Possui uma população de aproximadamente 14.200 habitantes, e tem sua história ligada à riqueza mineral. Situada na região central de Minas Gerais, na Bacia do Rio Doce, o povoado teve sua origem como tantos arraiais na febre do ouro, no início do século XVIII. O trabalho no município ainda é voltado para a extração mineral, feita pela Companhia Vale do Rio Doce. Há também uma vasta plantação de eucalipto, que absorve boa parte da mão-de-obra dos trabalhadores da zona rural, em especial o Distrito de Caxambu, que tem a maioria da sua população residente em um quilombo. A sua economia tem por base a agropecuária, a indústria extrativa de minério de ferro e o reflorestamento com eucaliptos. São 1.639 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 6 escolas na zona urbana e 8 na zona rural. IDEB 2005: 4,5</p>
DIVINÓPOLIS - MG	<p>O município possui cerca de 210 mil habitantes, com um grau de urbanização significativo, é bem desenvolvido economicamente, com indústrias de confecções, serviços e um comércio voltado principalmente</p>

	para o setor de vestuário. Trata-se da cidade pólo da região, atraindo intenso fluxo migratório para o desenvolvimento de atividades profissionais, estudo e compras. Segundo dados do Censo 2007, a rede atendia 14.937 alunos na Educação Básica, em 59 escolas. IDEB 2005: 4,8.
SUD MENUCCI - SP	Localiza-se na região noroeste do estado de São Paulo a 614 km da capital. Sua população soma cerca de 7.500 habitantes. A cidade é cruzada pelo rio Tietê, que nesta região é completamente despoluído e repleto de peixes. A cidade é bastante aprazível, considerada uma cidade modelo por conciliar qualidade de vida e tranquilidade com técnicas internacionais e inéditas do mundo moderno. Ali é possível navegar pela internet ao ar livre, no banco da praça. É uma das raras cidades do mundo que oferece aos moradores o acesso gratuito a internet de banda larga, utilizando a tecnologia <i>wireless</i> . A rede municipal de ensino conta com 2 creches; 2 EMEIs e 2 escolas de ensino fundamental com um total de 1.259 alunos. IDEB 2005 de 5,9.
SETE BARRAS - SP	O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região do Vale do Ribeira, onde se localiza o município é baixo (0,731 em Sete Barras). A região concentra a maioria das comunidades quilombolas e no município existem conflitos de demarcação de terras indígenas. Tem população de 14.458 hab (Censo 2000), com 1.967 alunos matriculados na Educação Básica, em 20 escolas, sendo 6 urbanas e 14 rurais, que funcionam em sistema de nucleação.
VOTUPORANGA - SP	Localizada a Noroeste do estado, é conhecida como a “Capital da Educação”. Tem uma população estimada em 90 mil habitantes, concentrada em sua maioria na zona urbana. As atividades econômicas da cidade estão centradas na indústria, com forte tradição no setor moveleiro. A maioria da população é de média renda, e os salários vêm do emprego no comércio em bancos, nas fábricas e no campo. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é 0,89 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,817. A Rede Municipal de Educação compreende 09 escolas de educação básica com 6.481 alunos matriculados. No ano de 2007, o corpo de professores contava com 61 professores de Educação Infantil, 192 de Ensino Fundamental, 02 de Classe de Recurso e 16 de Educação Física.. IDEB 2005 de 6,0.
SANTO ANTONIO DE PÁDUA - RJ	Cidade com cerca de 42.078 mil habitantes (população estimada em 2005) está localizada à noroeste do estado do Rio de Janeiro e faz divisa com Minas Gerais. A economia do município está alicerçada nas seguintes atividades: aluguéis, pecuária de leite e corte, hortigranjeiros, indústrias minerais não metálicos (pedras decorativas e de revestimentos), papel, gráfica e serralharias, produtos alimentícios e bebidas, construção civil, comércio varejista e atacadista e serviços. Seu PIB corresponde a 12,4% da região e o IDH é de 0,854. Na estrutura ocupacional o destaque é para a atividade extrativa de pedras ornamentais e acabamentos com aproximadamente seis mil trabalhadores. Em seguida vem a indústria, comércio, serviços públicos, serviços médicos, comerciários e agricultura. A Rede Municipal de Educação compreende 42 escolas entre urbanas e rurais, incluindo neste número 6 creches e 35 escolas de educação infantil e ensino fundamental. O município tem muitas escolas localizadas em seus distritos e estas unidades têm uma realidade um pouco diferenciada: as turmas são pequenas, tendo em média 20 alunos, enquanto na cidade chegam a 40; algumas escolas são unidocentes, ou seja, têm apenas um professor que atende turmas multisseriadas, e este profissional também assume a direção da escola e todas as tarefas administrativas. IDEB 2005: 4,6
REGIÃO SUL	
JESUÍTAS - PR	Situado a 430 km de Curitiba, no oeste do Paraná, sua população estimada é de 9.825 habitantes (IBGE 2007), o IDH é 0,762 (PNUD/2000) e o PIB per capita estimado em R\$ 11.837 (IBGE/2004). Embora a taxa de

	<p>urbanização tenha crescido nos últimos anos, cerca de 45% da população continua vivendo na zona rural. A rede municipal de Jesuítas conta em 2007 com 438 alunos até a 4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco escolas, 4 urbanas e 1 na área rural. IDEB 2005 de 4,5.</p>
MARILENA – PR	<p>Localizado na planície do extremo noroeste do Paraná a 580 km da capital do estado. O início da colonização de ocorreu por volta de 1948 quando esta região, de terra fértil e propícia ao plantio de café, foi desbravada por imigrantes suíços, italianos, espanhóis e alemães, além de pessoas provenientes de toda a parte do País, com o impulso de uma Empresa Colonizadora. Sua população estimada é de 6.268 habitantes (IBGE 2007), o IDH é 0,738 (PNUD/2000) e o PIB per capita estimado em R\$ 5.327 (IBGE/2004). Embora a taxa de urbanização tenha crescido nos últimos anos, cerca de metade da população continua vivendo na zona rural. A principal atividade econômica de toda a região é agrícola (fruticultura, cana de açúcar, café e mandioca) e a principal ocupação remunerada da população adulta é o serviço público e o comércio.</p> <p>A cidade foi descrita com carinho e orgulho pelos entrevistados. O nível de escolaridade da população varia com as condições socioeconômicas e a faixa etária. Entre os mais idosos há um número elevado de analfabetos, embora a maioria dos adultos tenha mais de 4 anos de estudo (Ensino Fundamental incompleto). A partir de 1998, instalaram-se na região acampamentos do MST, com famílias vindas do Sul e brasiguaios, resultando num aumento da população em idade escolar. A rede municipal conta em 2007 com 681 alunos até a 4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em duas escolas urbanas, também frequentada pelos alunos residentes na área rural. Ambas as escolas possuem projetos pedagógicos elaborados com ampla participação da comunidade escolar e revistos/adequados anualmente a partir da avaliação das atividades e resultados do ano anterior. O corpo docente das escolas é composto por 44 professores efetivos e 6 contratados, dos quais apenas 3 não possuem formação superior (39 têm pós-graduação). No caso da educação infantil, de um total de 15 profissionais (12 efetivos e 3 contratados), 11 possuem apenas Ensino Médio (Magistério) e 4 têm pós-graduação. IDEB 2005: 4,5.</p>
SÃO JORGE D'OESTE - PR	<p>Município fundado em 1963, situado no sudoeste do Paraná, a 384 km de Curitiba. Sua população estimada é de 10.320 habitantes (IBGE 2007) com a seguinte composição etiológica: cor branca: 81,23% da população, sendo 60% de origem italiana, 30% de origem alemã, 10% de origem polonesa. Cor parda: 18,65%, de origem afro-uropéia. Cor negra: 0,12%, de origem africana. Sua economia é baseada na exploração da criação de gado de corte e leite, frangos de corte, suínos, milho, trigo, feijão, soja. Nos últimos anos com os Lagos do Iguaçu, a cidade tornou-se um pólo turístico na região. A rede municipal tem 800 alunos matriculados nas 3 escolas urbanas e 38 em 1 escola rural. Há também uma creche municipal e turmas de educação de jovens e adultos dentro do programa Paraná Alfabetizado. Nas escolas de ensino fundamental são atendidas crianças do 1º ao 5º ano e algumas turmas de educação infantil (4 a 5 anos). No total cerca de 74 professores atuam nas salas de aula. O IDEB municipal de 1ª a 4ª foi de 5,1 em 2007. Não há registro de crianças em idade de educação obrigatória fora da escola.</p>
REALEZA – PR	<p>Município fundado em 1963, situado a 515 km de Curitiba, no sudoeste do Paraná. Sua população estimada é de 15.809 habitantes (IBGE 2007). Tem IDH de 0,783 e PIB per capita estimado em R\$8.768,93 (IBGE/2003). A cidade foi retratada pelos diversos atores entrevistados como uma das que tem oportunidades para todos e ótima qualidade de vida. Ocupada inicialmente por empresas de extrativismo madeireiro, teve seu traçado urbano planejado para atrair famílias que vieram do Rio Grande do Sul e do Paraná, principalmente descendentes de italianos e alemães. Sua economia é basicamente agrícola, sendo que, nos últimos</p>

	<p>anos tem havido um esforço para atrair indústrias e serviços para a cidade. A gestão municipal tem investido bastante na área da saúde que é considerada modelo na região. Na última pesquisa de opinião encomendada pela prefeitura, os serviços de educação tinham 91% de aprovação pelos habitantes da cidade. A rede municipal conta com 1.994 alunos matriculados na Educação Básica (Censo Escolar 2007), distribuídos em 7 escolas urbanas e 2 rurais. IDEB 2005: 5,0</p>
PINHAIS – PR	<p>Situa-se da região metropolitana de Curitiba e dados recentes do censo IBGE/2007 apontam que sua população é composta de 112.195 habitantes. A rede conta com 12.173 matrículas na EB distribuídas em 34 escolas urbanas. A organização da rede em gerências por setores é desenvolvida de forma a agilizar os processos burocráticos e administrativos que visam sempre a melhor qualidade da educação no município. Ao mesmo tempo em que está dividida em setores, a SME tem sempre o mesmo foco para todos: qualidade da educação. Este objetivo comum estabelece os elos de uma engrenagem que se comunica constantemente, avaliando o processo e redefinindo metas a partir do diagnóstico apresentado pela realidade local, sendo que todos têm a clareza de que suas ações influenciam nos diferentes setores e nunca são ações isoladas. IDEB 2005 de 5,0.</p>
ARROIO DO MEIO – RS	<p>Situa-se da região metropolitana de Curitiba e dados recentes do censo IBGE/2007 apontam que sua população é composta de 112.195 habitantes. Sua renda advém majoritariamente da indústria – responsável por 35,54% do PIB - e do comércio, que têm grande papel na formação do município e no seu fortalecimento. Atualmente o município conta com várias indústrias e está em 12º lugar na economia do estado do Paraná com IDH de 0,815, o que o coloca na 296º no Brasil. A rede conta com 12.173 alunos na Educação Básica, segundo dados do Censo 2007, distribuídos em 34 escolas, todas na zona urbana. A organização da rede em gerências por setores é desenvolvida de forma a agilizar os processos burocráticos e administrativos que visam sempre a melhor qualidade da educação no município. Ao mesmo tempo em que está dividida em setores, a SME tem sempre o mesmo foco para todos: qualidade da educação. Este objetivo comum estabelece os elos de uma engrenagem que se comunica constantemente, avaliando o processo e redefinindo metas a partir do diagnóstico apresentado pela realidade local, sendo que todos têm a clareza de que suas ações influenciam nos diferentes setores e nunca são ações isoladas. IDEB 2005: 5,0</p>
HORIZONTINA – RS	<p>Localizada a 500 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul e a 36 km da fronteira com a Argentina. Tem 18.123 habitantes. A economia está pautada principalmente na indústria, que é responsável por 79,87 da matriz econômica do município. A atividade agrícola também está presente com plantio de grãos e pecuária. 22,8% da população vivem na zona rural. A rede municipal atende 1.779 alunos em hoje três escolas de educação infantil e cinco de ensino fundamental. O IDH, conforme PNUD/2000 é de 0,825. IDEB 2005: 4,6</p>
FARROUPILHA – RS	<p>Cercada por belas paisagens e monumentos históricos, a agradável e acolhedora cidade encontra-se entre as principais rotas turísticas da Serra Gaúcha. O município tem 61.799 hab com 5.973 alunos matriculados na Educação Básica em 26 escolas urbanas e rurais. IDEB 2005: 5,2.</p>
SAPIRANGA – RS	<p>Sapiranga é também conhecida como a “cidade das rosas” em decorrência de festa tradicional realizada desde os anos 1960. Esta festa atrai turistas de outras regiões e mobiliza toda a cidade. O Município tem 77.502 habitantes e uma área de 137,50 km². As principais atividades econômicas são o extrativismo vegetal, a agricultura e a indústria – couro -calçadista, química, têxtil, metalúrgica e alimentícia. O setor comercial e de serviços registram a existência de mais de 2.000 estabelecimentos. Seu IDH é 0,896 (PNUD 2000) e o PIB 804.395.042,00. Segundo o IBGE, em 2006, a rede municipal contava com: Ensino Fundamental: 8.929 matrículas e 458 docentes para 20 escolas Ensino Pré-Escolar: 1.080</p>

	<p>matrículas e 48 docentes para 12 escolas, e mais parceria com duas escolas particulares: uma com 150 alunos e outra com 30. Nesta parceria a SMED oferece 01 professor para cada 10 vagas e também a merenda escolar.</p> <p>IDEB 2005: 4,7</p>
GUARAMIRIM - SC	<p>Tem quase 30.000 habitantes, localizada no médio vale catarinense e conhecida na sua região como “Capital da Palmeira Real”. É uma cidade tranquila e considerada por muitos a melhor cidade do sul, a cidade também recebe um imenso número de paranaenses (quase 30% da população) eles vêm em busca de empregos já que em Guaramirim há muitos empregos para poucos habitantes. O município possui um excelente potencial para a atividade do turismo devido a sua localização geográfica. A rede municipal é composta por 37 escolas de Educação Básica, com 2.662 alunos matriculados. IDEB 2005 5,4.</p>

