



André Haguette
Márcio K. M. Pessoa

Dez escolas, dois padrões de qualidade

Uma pesquisa em dez escolas públicas de
Ensino Médio do Estado do Ceará

**Dez escolas,
dois padrões de qualidade**

Presidente da República
Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação
Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Reitor
Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor
Prof. Henry de Holanda Campos

Pró-Reitora de Administração
Prof.^a Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

IMPrensa UNIVERSITÁRIA

Diretor
Joaquim Melo de Albuquerque

André Haguette
Márcio K. M. Pessoa

Dez escolas, dois padrões de qualidade

Uma pesquisa em dez escolas públicas de
Ensino Médio do Estado do Ceará

Fortaleza
2015



**Dez escolas, dois padrões de qualidade.
Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio
do Estado do Ceará.**

Copyright © 2015 by André Haguette / Márcio K. M. Pessoa
Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932 – fundos, Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação Editorial:

Ivanaldo Maciel

Revisão de Texto:

Yvantelmack Dantas

Normalização Bibliográfica:

Luciane Silva das Selvas

Projeto Gráfico e Capa:

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

H147d Haguette, André
Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino
Médio do Estado do Ceará / André Haguette; Márcio Kléber Morais Pessoa - Fortaleza: Imprensa
Universitária, 2015.
120 p. ; 21 cm.

ISBN: 978-85-7485-228-7

1. Ensino Médio. 2. Ensino Médio - Ceará. 3. Ensino Secundário. I. Pessoa, Márcio Kléber Morais.
II. Título.

CDD 373.81

Sumário

Prefácio	9
Introdução	15
1 Retrato-síntese de cinco escolas com alto desempenho escolar	21
1.1. Escola Portinari	21
1.2. Escola Alfonso Lopes.....	26
1.3. Escola Mateus	30
1.4. Escola Tarsila do Amaral	34
1.5. Escola Antônio Bandeira.....	39
2 Caracterização das escolas de maior desempenho pedagógico.....	45
2.1. Desejo de aprender	45
2.2. Autodisciplina coletiva	48
2.3. Tempo letivo	49
2.4. Tempo integral	50
2.5. Estágio	51
2.6. Núcleo gestor: eixo pedagógico e planejamento	52
2.7. Professores	53

2.8. Cultura interna das escolas.....	55
2.9. Deficiências e obstáculos à aprendizagem	55
2.10. Infraestrutura.....	57
2.11. Artes e Esportes.....	58
3 Retrato-síntese de cinco escolas com baixo desempenho escolar	61
3.1. Escola Estrigas	61
3.2. Escola Chico da Silva.....	66
3.3. Escola Di Cavalcanti	70
3.4. Escola Ademir Martins.....	74
3.5. Escola Tomie Ohtake	79
4 Caracterização das cinco escolas com baixo desempenho escolar	85
4.1. Os alunos não desejam aprender.....	86
4.2. Indisciplina	88
4.3. Tempo letivo	90
4.4. Escola de turno único	91
4.5. Núcleo gestor e professores.....	92
4.6. Infraestrutura e pobreza das escolas.....	94
4.7. Cultura interna ou clima escolar.....	95
Conclusões	97
Posfácio Crítico.....	103
Referências	115

Prefácio

Érika Sales Ripardo

Assistente social

Vicente Capibaribe

Sociólogo e professor efetivo do Estado do Ceará

Esta produção é um convite à sensibilidade e ao exercício cognitivo de pensar sem defesas prévias sobre o que se apresentar aos olhos. Convite a pisar um chão que por certo muitos dos leitores já terão pisado e ainda pisam, viventes que somos dessa vida multifacetada. E pisar descalços de tal forma a perceber o concreto sobre o qual essa construção se fez, mas também pisando forte de tal forma que os pés possam vir a dar a este chão o contorno e a textura que sabemos ser necessários. Pisar o chão sem desviar os olhos do universo que o rodeia.

O esforço em debruçar-se sobre a realidade de escolas de Ensino Médio reconhecidamente exitosas no desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011 e de escolas com mais baixo desempenho neste mesmo exame, de início pode levar o leitor a pensar em um objetivo de construção de um perfil ou modelo, mas o presente estudo vai

além, bem além disso quando proporciona um trânsito no dia a dia dessas escolas. Tão delicadamente penetrando no universo cotidiano dessas escolas, é quase impossível não se perceber, adentrando os portões, experienciando todas as sensações que a apresentação descritiva proporciona e, mais que tudo, desvendando a teia invisível que perpassa todo o universo escolar.

A cuidadosa inserção na arquitetura escolar, nas dinâmicas de um dia letivo – incluindo, como não poderia deixar de ser, os momentos do recreio –, convidam o leitor a uma viagem ao universo estudado. Viagem que, se de um lado destina-se a um mergulho nas escolas, por outro leva na bagagem toda a transversalidade imbuindo a um momento ímpar de reflexão sobre a educação e as instituições fundadas em uma sociedade com acesso bem diferenciado aos bens e serviços. Isso demonstra claramente como toda a forma de organização dessa sociedade penetra e, mais que isso, encontra-se claramente refletida nas instituições escolares ou não.

A concepção holística referenciando o estudo e sua forma de abordagem propõe um exercício de integralidade indispensável à fidelidade da realidade explorada. Se por um lado as singularidades são percebidas em suas mais diversas formas de expressão, por outro, a coletividade consegue ser reconhecida na construção de sua identidade que também carrega consigo todo um conjunto de contradições cujas explicações não foram objeto do presente estudo, mas que nem por isso foram ocultadas.

A definição do universo pesquisado não resultou de qualquer enquadramento de perfil organizacional, baseando-se tão somente em seu desempenho naquele exame na-

cional. Não obstante, para enriquecimento da proposta, o estudo contemplou instituições com georeferenciamento diversificado. Poder-se-ia questionar por que limitar-se a um resultado de desempenho. Aos desavisados soa bem recomendar pensar no resultado em seu significado, no que há por trás dos resultados, ou melhor, à frente deles; e eis que nesse ponto surgem inúmeras questões merecidamente objetos de reflexão por parte dos autores.

O estudo, ao contemplar instituições com resultados e dinâmicas tão diversificadas, apesar de geridas pela mesma secretaria de educação, aponta também para a ampliação dos olhares sobre as dinâmicas das instituições e da territorialidade que as referenciam. Em alguns trechos há uma aproximação com a percepção de assepsia que parece envolver algumas escolas de localização central (urbana), impressão logo desfeita no olhar mais criterioso dos autores.

A pergunta-chave que fomentou a realização do estudo: “O que as escolas com alto desempenho no exame do ENEM têm que falta às escolas de desempenho precário?” bem demonstra a preocupação dos autores em explorar as possibilidades de um alinhamento no padrão de qualidade das instituições educacionais, de forma a referenciar possibilidades de intervenção na política pública educacional. Iniciando pelo retrato-falado das instituições, o trabalho em seguida se amplia na construção de uma tipologia que sintetiza cada grupo. Esta ação dotou de maior visibilidade a heterogeneidade do sistema público do ensino médio no Ceará, heterogeneidade sobre a qual se lançam os pesquisadores sempre na perspectiva de apontar direções à construção de políticas públicas que viabilizem melhorias para os dois grupos.

Neste movimento, as realidades socioeconômicas dos discentes encontram-se claramente retratadas em sua função de reprodução ou de revolução do ideário originário. Em alguns momentos, transparecendo-as em seu papel de mobilidade social e, em outros, em sua função de conformismo ou, pelo menos, de inércia. Tal destaque feito pelos autores fomenta nos leitores a necessária compreensão das relações que perpassam o universo escolar, inclusive, a das subjetividades presentes nesta teia.

Na configuração das características dos grupos, os autores apresentam, com objetividade, variáveis que vão desde a subjetividade dos docentes e discentes, a ambiência institucional (estrutura e cultura), a organização da gestão e a proposta pedagógica, sem esquecer a realidade socioeconômica que lhes fundamenta a vida. Relacionadas, essas variáveis vão aos poucos se configurando em resposta ao leitor em relação à indagação dos autores. Incorporando movimentos cognitivos direcionados à macro política educacional e à micropolítica da gestão escolar, o estudo amplia os olhares para além da condição setorial, convidando o leitor a uma aproximação com as limitações e as possibilidades de que a escola dispõe para cumprir seu papel nesta sociedade, ao tempo mesmo em que conduz a uma reflexão sobre este papel.

A leitura do material leva o leitor a um diálogo permanente entre o passado e o presente, antecipando as possibilidades do futuro. Convida-o a pensar sobre todos os níveis de ensino e sobre como estarão presentes nos discentes por toda sua vida.

A dualidade observada gera incessantes movimentos de reflexão no leitor, provocando nele uma inquietação positivamente necessária a qualquer processo de mudança.

De que outra forma, senão pelo método adotado pelos autores, poder-se-ia chegar a esta percepção tão clara que o presente estudo promove?

Aos autores, André Haguette e Márcio K. M. Pessoa, um pedido apenas: depois de tanto aprendizado, continuem! Continuem a desvendar o véu cinzento do pragmatismo dos dias. Permaneçam e transportem para tantas outras instituições a proposta do estudo, porque esta é uma proposta que de fato serve à política pública em todas as áreas. O agradecimento a vocês não poderia vir senão sob forma de poesia, tomando-se aqui emprestado um poema da poetisa cearense Marly Vasconcelos:

PUGILATO

No pugilato cotidiano,
não esquecer o júbilo que há na chuva,
a rês que se extravia
A malva, o pinhão bravo,
a andorinha.
No pugilato do dia a dia
não esquecer que embora sangue
o sertão nunca se amesquinha.

Introdução¹

A ideia desta pesquisa surgiu a partir da leitura de uma reportagem do jornal fortalezense *O Povo*, listando as dez escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio do estado do Ceará com melhor desempenho no exame do Enem de 2011. O texto despertou o interesse de conhecer as razões que levaram essas escolas a se destacar em comparação com outras escolas públicas geridas pela mesma Secretaria de Educação. Uma pesquisa tentaria encontrar o que essas escolas têm que as outras não têm, parafraseando a célebre música de Carmem Miranda. Pesquisar dez escolas pareceu muito naquele momento e, sobretudo, talvez fosse suficiente escolher apenas cinco escolas para encontrar as respostas desejadas. Mas logo ficou evidente que a pesquisa se tornaria mais interessante e mais significativa se ela comparasse cinco das dez escolas mais bem sucedidas com cinco escolas das dez com o mais baixo desempenho no mesmo exame. E assim foi feito.

Apresentamos aqui, portanto, os resultados de um estudo comparativo de cinco das dez escolas de melhor desempenho com cinco das dez escolas de pior desempenho no exame

¹ Os autores agradecem as correções e sugestões da colega Eloisa Maia Vidal.

do Enem de 2011. Nunca pensamos obter resultados tão significativos e tão autoexplicativos, tamanha é a clivagem entre os dois conjuntos de escolas de uma mesma rede escolar.²

A relação das escolas de melhores resultados compreendia escolas de perfil e localização diferentes. Três eram escolas militares, seis faziam parte de um projeto de escolas profissionalizantes e uma funcionava em tempo integral embora não fosse profissionalizante. Seis se localizavam na capital Fortaleza e quatro, no interior. Selecionamos uma escola militar; a escola de tempo integral que não estava vinculada ao projeto de escolas profissionalizantes; uma profissionalizante, que funcionava numa antiga escola renovada – as três localizadas em Fortaleza – e duas escolas profissionalizantes no interior. Desta forma teríamos a necessária diversidade. Quanto às escolas de fraco desempenho, escolhemos duas na capital e três no interior, sem muito saber o que nos esperava. Uma dessas revelou-se uma das “escolas do campo”, objetos de uma programação especial para atendimento a populações agrícolas assentadas e, conseqüentemente, diferentes da clientela das escolas comuns. A pesquisa consistiu em visitar essas escolas utilizando-se das seguintes metodologias: visitas às escolas; diário de campo; entrevistas abertas com o núcleo gestor, com professores dentro da sala dos professores, com funcionários e com uma turma de alunos – na sua maioria do terceiro ano –; além de aplicar questionários semiabertos específicos aos professores e aos alunos com quem fizemos as entrevistas.

² Os autores não ignoram que o Enem é um exame por adesão e isso pode mascarar os resultados das escolas. A escola pode estimular a que apenas alunos que mostram bom desempenho façam as provas, por exemplo. Ou os resultados obtidos no Enem, pelos alunos, estar associados à forma como a escola trabalhou a preparação para este exame. Ou ainda, devido às expectativas dos próprios alunos, o Enem não tem relevância, eles não estudam e muitas vezes, se inscrevem e não comparecem. Mesmo assim os resultados da pesquisa evidenciam diferenças essenciais entre os dois grupos de escola.

Vale enfatizar que a pesquisa que ora apresentamos não recebeu nenhum financiamento e foi realizada por puro interesse acadêmico e social dos autores, que, portanto, arcam com todas as responsabilidades e imperfeições do empreendimento. Notável, todavia, foi a receptividade com que nos receberam as pessoas empenhadas nos afazeres de cada escola e sua decisão de colaborar conosco. A todos agradecemos e honraremos nossa promessa de voltar às escolas para apresentar e discutir os resultados.

Esse estudo, portanto, teve um só foco: o que as escolas com elevado desempenho no exame do Enem têm que falta às escolas de desempenho precário, como dito anteriormente. Isso significa que muitos outros temas relevantes não foram sequer mencionados e ainda menos pesquisados. Não nos habilitamos a conhecer a metodologia adotada em salas de aula; não questionamos o currículo nem o seu cumprimento; não acompanhamos o desenvolver das aulas; não aprofundamos os motivos das aprovações/reprovações, evasão etc. É evidente que pesquisas nesses e noutros pontos poderiam ajudar as escolas a ter resultados bem mais expressivos. Mas nosso foco era outro: identificar os componentes que, sem dúvida nenhuma, estabelecem diferenças de peso entre os dois grupos de escola. Para nossa surpresa chegamos rapidamente a um ponto de “saturação”, em que as entrevistas, as respostas aos questionários e as nossas observações iam se repetindo e se reforçando uns aos outros.

Resolvemos apresentar os dados em quatro partes. A primeira descreve rapidamente cada uma das cinco escolas bem sucedidas. Isto é, apresentamos uma espécie de “retrato falado” das escolas. O retrato falado, como se sabe, insiste em traços mais característicos, visando identificar e não retratar com

exatidão. Por outro lado, o retrato falado, como todo retrato, é estático, enquanto a vida escolar e suas instituições são dinâmicas, modificando-se constantemente. O retrato falado, portanto, não é nem definitivo, nem exato, mas direciona, orienta e tem uma funcionalidade comprovada. Na segunda parte, elaboramos uma espécie de modelo, uma caracterização comum ao conjunto das escolas; uma tipologia, um tipo ideal do grupo.

O mesmo procedimento é repetido na terceira e quarta parte. A terceira apresenta um retrato-síntese (a exemplo de um retrato falado) de cada uma das cinco escolas do segundo grupo, isto é, das escolas de fraco desempenho no Enem. Em seguida, na quarta parte, desenhamos uma tipologia desse grupo, pinçando características comuns a todas as escolas. Em conclusão, discutimos, comparando-as, as duas tipologias. Ficou óbvio para nós que estávamos diante de dois padrões de estabelecimentos escolares, com características próprias, indistiguíveis e intransferíveis, levando a uma conclusão claríssima e instigante: não há homogeneidade no sistema público de ensino médio do Estado do Ceará. A heterogeneidade é marcante e cruel, explicando perfeitamente os resultados divergentes nos exames do Enem.

O leitor apressado ou impaciente poderá ler a segunda e quarta que são compreensíveis e explicativas em si mesmas, desacompanhadas dos retratos falados das escolas. Essas duas tipologias pretendem explicar o bom desempenho de cinco escolas e o aproveitamento insuficiente das cinco outras, contendo o eixo central da pesquisa. O leitor poderá constatar que saltam aos olhos, após uma reflexão sobre cada tipo, as diferenças entre cada conjunto de escolas. Sabe-se com toda evidência o que “um grupo tem que o outro não tem”. A partir dessas constatações certamente abre-se a possibilidade de discutir e

elaborar pragmaticamente um feixe de políticas para a melhoria da qualidade dos dois grupos de escola.

Mas, antes de iniciar a apresentação das escolas, convém dizer algumas palavras sobre os aspectos socioeconômicos dos alunos das dez escolas, já que, por sua vez, os professores apresentam o perfil e as qualificações comuns a todos os docentes da rede estadual. Enquanto os alunos da escola militar aberta para filhos e familiares de militares e do público em geral são recrutados por meio de seleção e são provenientes da classe média intermediária ou média baixa, com poucas exceções da classe média alta ou da classe trabalhadora, os alunos das outras nove escolas não se diferenciam socioeconomicamente falando, sendo filhos de famílias com renda de menos de dois salários, a maioria sendo inscrita no Programa Bolsa Família e tendo cursado o ensino fundamental público. Embora a lei da criação de escolas profissionalizantes permita que 20% dos alunos tenham estudado em escolas privadas no ensino fundamental, a presença nestas escolas de alunos com esse perfil ainda não é comum. De qualquer forma, o que queremos ressaltar aqui é que, excetuando a escola militar, não há diferença socioeconômica entre os alunos dos dois grupos. A quase totalidade de ambos os tipos de escola é de família de baixa renda, com a conhecida consequência que os pais possuem uma escolaridade precária. A renda familiar, portanto, não é um fator explicativo do maior ou menor sucesso cognitivo dos alunos dessas nove escolas. Da mesma forma, contrariando o que comumente se pensa, poucos alunos trabalham; a grande maioria apenas estuda. Ficando claro, no entanto, que a pesquisa se dirigiu a escolas e turmas funcionando pela manhã e/ou à tarde. A pesquisa nada revela sobre o ensino noturno que certamente é o mais crítico.

1 Retrato-síntese de cinco escolas com alto desempenho escolar

1.1. Escola Portinari³

A escola Portinari se distingue de outras escolas de diferentes maneiras. Primeiro, por ser uma escola de ensino regular em tempo integral (das 7h15 às 11h50 e 13h15 às 17h00) por vontade própria do núcleo gestor e dos professores desde 2006. Segundo, por ser uma das escolas mais antigas do Estado do Ceará; o prédio é imponente e bonito, com pé direito alto, portões altos, paredes largas como não se fazem mais. O prédio impõe solidez e confiança; parece ter sido construído para ter resultados, qualidade e permanência. Terceiro, por estar situado no centro da cidade, não sendo, portanto, de bairro, o que livra a escola de gangues, drogas, violência, recebendo um alunato com “projeto de vida”, como disse um professor.

A conversa com o diretor e a coordenadora pedagógica deixa muito claro que a principal preocupação da escola

³ Na tentativa de proteger o anonimato das escolas, usamos aleatoriamente nomes fictícios de pintores brasileiros e cearenses famosos.

é pedagógica, preocupação compartilhada por professores e alunos. Tudo respira estudo e tudo é orientado para favorecer a aprendizagem dos alunos. A começar pelo planejamento das atividades, considerado essencial e permitido por causa do tempo integral, que é altamente valorizado e considerado uma das chaves do sucesso da aprendizagem. O planejamento didático ocorre três vezes por semana: às terças, Linguagem e Códigos; às quartas, Ciências da Natureza e Matemática; e, às quintas, Ciências Humanas. Tudo é planejado e “pactuado” entre o núcleo gestor e os professores. Assim observa-se na escola organização e disciplina, que não parecem impostas, mas consentidas e compartilhadas. O horário de início dos trabalhos escolares, 7h15, é respeitado, com cinco minutos de tolerância. Após esse tempo, o aluno atrasado não entra na sala de aula. Alunos e professores pouco chegam atrasados. Não há correria nos corredores, nem alunos perambulando à toa durante as aulas que têm rigorosamente de 45 a 50 minutos de efetivo tempo letivo, não havendo “bagunça” nas aulas, nem durante o almoço num refeitório improvisado. Há tarefas de casa e uma obrigação de leitura de pelo menos nove livros paradidáticos por ano. O planejamento visa proteger ao máximo o tempo letivo; por exemplo, festas e comemorações não ocorrem em horário de aula; não há liberação de aluno em dia de prova. “Horário de aula é sagrado”, repete o diretor. Percebe-se que há um foco: “o aluno e a sua aprendizagem”, até as refeições e a natação (há uma piscina na escola) são consideradas pedagógicas; a educação física ocorre após as 17 horas para não perturbar com o barulho.

Mas quem são os alunos? São 560 alunos nas três séries, com aproximadamente 40 alunos por turma. Os alunos foram matriculados após um processo de seleção com entrevista, o que garante alunos diferenciados para a escola, isto é, alunos comprometidos com os estudos. Eles vêm predominantemente de escolas municipais que não possuem ensino médio. Mas há também alunos provenientes de escolas particulares, o que presta tributo à qualidade da escola, mas que, ao mesmo tempo, provoca um desequilíbrio na aprendizagem dos alunos, já que o ensino fundamental em escolas particulares é de melhor qualidade do que o da escola pública. Assim também há entre os alunos um diferencial de renda que é amenizado com a obrigação de uma farda. Mesmo assim, o questionário aplicado aos alunos mostra que a maioria deles mora com os pais, que a renda da família gira em torno de dois salários mínimos, que poucas recebem Bolsa Família. Há ainda outras que possuem uma renda mais elevada, o que marca a divisão de alunos vindo da escola pública ou da escola privada.

É um aluno que deseja aprender e está pronto a se dedicar aos estudos, já que frequenta um colégio de tempo integral e declara estudar em casa até duas horas, em média, à noite, para cumprir as tarefas passadas pelos professores. São também alunos com um objetivo definido: querem entrar no ensino superior após terminar o ensino médio e cursar medicina, publicidade, educação física, administração, engenharia elétrica ou outros cursos. Segundo um membro do núcleo gestor, 96% dos alunos entraram em universidades públicas (UECE, IFCE, UFC) em 2012 e 45% em 2013. O motivo dessa queda seria a perda de ótimos professores. “Mudança de professores é muito negativo”.

Os alunos gostam da escola, destacando a qualidade do ensino, das aulas dinâmicas, dos professores; gostam também dos colegas, do ambiente e do empenho dos coordenadores e da direção. Em suma, eles prezam a possibilidade que a escola oferece de levá-los ao ensino superior. Os alunos não reclamam de violência, bagunça ou falta dos professores. “Eles faltam raramente”. Reclamam, todavia, da qualidade da alimentação, da falta de manutenção dos laboratórios, da precariedade dos banheiros e, de modo geral, de uma estrutura escolar melhor já que nela passam o dia inteiro.

A escola Portinari conta, portanto, com uma maioria de alunos de famílias de baixa renda e de alguns com renda mais elevada, com pais com pouca escolaridade; esses alunos não trabalham e, sobretudo, gostam de sua escola e se dispõem a estudar por desejarem entrar no curso superior e seguir uma carreira que exige graduação. Isso pode explicar o ambiente da escola favorável ao estudo quando somado à paixão pedagógica do núcleo gestor.

E os professores? São 58 ao todo, sendo 41 efetivos e 17 temporários, todos com a formação típica do professorado da rede estadual do Ceará (graduação completa, muitos com especialização). O interessante, todavia, é que o testemunho dos docentes se harmoniza com o dos alunos e do núcleo gestor. Como diferencial da escola, eles destacam: o público-alvo, isto é, os alunos que vêm de famílias estruturadas, não trabalham e estudam; o tempo integral, a disciplina, o planejamento pedagógico, os conselhos de classe⁴ e o interesse e a dedicação

⁴ Conselho de classe é uma instância que existe em todas as escolas da rede estadual. Tem como função discutir o caso de cada aluno em particular, levando em consideração desempenho, comportamento, participação e, muitas vezes, suas relações familiares e comunitárias. Geralmente, é responsável pela aprovação/reprovação de alunos em situação crítica em relação a desempenho acadêmico.

do núcleo gestor. Não há alunos fora de faixa etária, já que com dezoito anos os possíveis alunos são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por essas razões eles consideram boa a aprendizagem dos alunos. A maioria dos professores trabalha em uma escola somente, com uma carga de trabalho de 40 horas semanais. Mas eles alertam que há uma evasão de professores para outros empregos em busca de maior ganho salarial.

Essa escola tem uma particularidade, já que trabalha em tempo integral, mas não é profissionalizante: os dois expedientes são dedicados à aprendizagem das matérias do ensino médio regular, havendo uma concentração sobre o conteúdo.

Bonito, com sua arquitetura “belle époque”, o prédio apresenta deficiências e necessita de investimentos em reforma e manutenção, apesar de ter sido construído um anexo para receber os laboratórios, uma bonita biblioteca, uma cozinha e um refeitório.

Como todas as escolas estudadas, essa precisaria receber alunos melhor preparados pela escola fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem de seus alunos. A falta de uma boa base dificulta o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A escola não possui quadra coberta, o que, surpreendentemente, não foi objeto de reivindicação durante a pesquisa. Também os pesquisadores acharam que as artes e os esportes não são objetos de grande atenção, embora tenha uma piscina, aulas de educação física e ensino da disciplina curricular artes e educação.

Fica, portanto, claro o perfil da escola, cuja força reside num clima de estudos compartilhado por alunos, professores e núcleo gestor, clima construído sobre o alicerce da

dedicação dos alunos e dos professores, da atitude insistentemente pedagógica do núcleo gestor, do tempo integral, da preservação do tempo letivo integral, da disciplina, do constante planejamento didático e da organização administrativa entre outros fatores.

1.2. Escola Alfonso Lopes

A escola Alfonso Lopes é uma escola militar, uma das três do Estado do Ceará. Uma é federal e outras duas são regidas pela rede escolar estadual em colaboração com a Secretaria de Segurança. Essa situação torna a escola peculiar entre as 10 estudadas; ela tem todas as características de uma escola de classe média, enquanto as outras recebem uma clientela da classe trabalhadora ou mesmo do *lumpemproletariado*. Primeiro, 50% dos alunos são filhos ou familiares de militares, o que assegura um nível uniforme de escolaridade e de renda que, embora não seja alto, é, pelo menos, de classe média baixa. Os outros 50% são de famílias de civis e ostentam maior heterogeneidade, já que vão do “filho do juiz até o filho do pedreiro”, o que é considerado positivo por um membro do núcleo gestor. “A mistura de classe não cria problemas; ela ajuda na formação do caráter”. Segundo, a escola cobra uma mensalidade de R\$ 30,00 para civis e R\$ 20,00 para os militares, segundo um interlocutor. Outro depoente, todavia, falou em R\$ 25,00 e R\$ 12,50, mas as famílias que “comprovam não terem condições financeiras são dispensadas”, isso apesar de a escola ser mantida e financiada por duas secretarias do estado: a Secretaria de Segurança e a de Educação.

Uma terceira característica que torna a escola de classe média é que ela ministra o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, num total de 1.500 alunos. Isso assegura uma continuidade da qualidade entre o ensino fundamental e o ensino médio. Outra característica é o alto nível de participação dos pais na escola. As reuniões periódicas de pais atraem de 400 a 500 pessoas, frequência que não ocorre em escolas públicas. Tipicamente os pais de classe média acompanham mais de perto a evolução escolar de seus filhos, dão um forte apoio e exigem mais da escola, o que, sem dúvida, se reflete na qualidade da aprendizagem.

Mesmo assim a escola não é de tempo integral, salvo para os alunos do 3º ano e isso apenas desde 2013, e não se destaca pela qualidade do prédio e nem dos equipamentos didáticos, que são humildes e até pobres para uma escola de alto gabarito e prestígio. A exceção é uma piscina para treinos e campeonatos e uma excelente quadra esportiva coberta que serve também para reunir os alunos na hora do intervalo. Os esportes são muito valorizados, atletas do colégio participando de campeonatos, torneios; há vários times de futsal que alimentam uma excelente seleção. Mas os laboratórios de informática, física, biologia e química são básicos. As salas dos membros do núcleo gestor e dos professores são demasiadamente pequenas e sem conforto.

Há outro fator que distingue essa escola de outras: o fato de os professores serem militares (20 vinculados à Secretaria de Segurança) e civis (79 ligados à Secretaria de Educação), o que acarreta uma diferença salarial (“os civis ganham de 7 a 8 reais por aula e os militares de 20 a 40, segundo a patente”) e de existir uma nítida divisão de

trabalho entre militares dedicados à disciplina juntamente com o núcleo gestor e professores militares e civis encarregados tão somente do aspecto pedagógico. “Uma característica do colégio é a separação entre disciplina e sala de aula, a disciplina ficando por conta do núcleo gestor e dos militares. Assim o professor civil ou militar pode se entregar totalmente ao trabalho pedagógico”, explica um membro do núcleo gestor. Essa divisão das tarefas explicita bem a importância dada à disciplina como fator de formação do corpo e do caráter, embora deixe um ambiente tenso e severo na ótica do visitante e do pesquisador. Vários e ubíquos são os propostos à disciplina. Mas é preciso acrescentar que o objetivo não é somente uma disciplina favorável ao estudo, mas uma disciplina formadora de militares. Alguns alunos criticam o que eles chamam de “militarismo”.

Os professores militares ou civis possuem a titulação típica dos docentes da rede escolar estadual com a distinção de que em torno de 90% possuem especialização. Eles dizem ensinar com prazer no colégio, embora, segundo eles, a procura da escola por professores em lotação seja baixa porque nessa escola se trabalha demais; a escola e os pais cobram muito. Um professor confidenciou a um colega que “retornaria a sua antiga escola porque aqui ele trabalha demais”.

Para o núcleo gestor e os professores várias razões, além do que foi dito, explicam a qualidade da aprendizagem dos alunos. A principal tem a ver com a clientela: os alunos têm vontade de estudar; eles são selecionados por meio de testes desde o ensino fundamental quando se submeteram a uma prova para entrar na escola. Por sua vez, os professores acreditam nos alunos e nas suas capacidades

de aprender e chegar ao ensino superior. São 6 horas-aula por dia, com o acréscimo de uma 7^a como reforço para o SPAECE⁵ e o ENEM, além disso há uma ampla grade curricular. Dentro da grade, são previstos recreação, programa de saúde, natação, defesa civil e, no contra turno, natação, artes marciais, futsal e artes (teatro e música). Um professor observou que “os alunos com problemas (psicológicos, família fragmentada, pais divorciados etc.) são os melhores em artes marciais”. Há, portanto, atividades curriculares e extracurriculares. Não há indisciplina, nem violência na escola e há ainda um órgão interno especializado no combate à violência que é a Companhia de Alunos, um grupo de alunos organizado militarmente. Os professores demonstram compromisso de maneira que os alunos acreditam que possam levá-los ao ensino superior e a uma profissão. Os professores podem contar com um núcleo gestor presente e atuante. Há uma psicopedagoga trabalhando na escola. A FUNCAP⁶ oferece bolsas-júnior de ciências e o material didático é bom, resultado de um convênio com um bem conceituado colégio particular. Os professores faltam pouco e, quando faltam, telefonam e indicam o material didático a ser utilizado por um professor militar substituto, de maneira que os alunos não ficam sem aulas. Um levantamento junto a 23 alunos do terceiro ano mostra que suas famílias têm uma renda entre dois e cinco salários mínimos, quatro delas vivendo com mais de cinco salários. Mostra ainda que a quase totalidade dos pais cursaram pelo menos o ensino médio

⁵ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é a principal avaliação externa do estado. Todas as escolas públicas do Ceará devem realizá-lo anualmente.

⁶ Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

e que somente duas das famílias estão inscritas no Bolsa Família. Enquanto quatro alunos trabalham ajudando os pais e dois fazem bicos, dezessete somente estudam e todos querem continuar os estudos no ensino superior. Enquanto um considera a escola regular, catorze a consideram boa, e oito, ótima. Oito dos alunos vivem com a mãe; um, com o pai; outro, com a avó; e treze, com os pais.

Diante desse quadro, como essa escola poderia melhorar ainda mais e rivalizar com as melhores escolas particulares em termos de escores no ENEM? Uma dificuldade é que as escolas particulares vêm “garimpar” os melhores alunos da escola, oferecendo-lhes vantagens atraentes. Isso diminui a média da escola. Também a carga horária, segundo os professores, é menor do que nas escolas particulares, que ainda possuem menos limitações administrativas. Há, ainda, a presença do professor temporário, sempre susceptível de deixar a escola, atrapalhando o andamento dos trabalhos.

1.3. Escola Mateus

Um dos vigias dessa escola exerce a profissão há treze anos, tendo trabalhado em diversas escolas da cidade de Fortaleza. Baseado na sua experiência, ele aponta logo o diferencial dessa escola: “Os alunos. Não há violência, nem droga. Quem estuda numa escola como essa é porque quer estudar”, aludindo ao funcionamento da escola em tempo integral. Das 7h10 às 16h40, nove aulas geminadas por dia, na maior disciplina. É que existe uma rotina escolar que é observada por todos, ajudada pelo fato de “não faltar nada.

Em outras escolas há alunos que não querem nada. Aqui não. E não falta material, papel, livros, data show”, dizem os professores.

Não que a escola seja ideal, longe disso. Ela é antiga, uma das mais antigas da cidade. A entrada é muito bonita e aconchegante, tendo na frente um vasto estacionamento de terra batida, com árvores frutíferas que geram sombras muito apreciadas no calor cearense. Nesse espaço há também uma pequena quadra descoberta e uma espécie de área de lazer com mesas e cadeiras. Mesmo necessitando de uma melhor manutenção, o espaço cria um ambiente altamente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. O prédio foi adaptado (crítico, um professor diz que “recebeu uma mão de tinta”) para tornar-se escola profissionalizante inspirada e regida pela filosofia e diretrizes do projeto Modelo de Gestão-Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), concebido em Pernambuco. A escola é limpa, mas envelhecida, com mobília antiga. Ela parece uma velha senhora digna. Há um refeitório e uma cozinha não muito grande, com cinco cozinheiros e ajudantes; banheiros; uma ótima quadra coberta e armários individuais para o aluno guardar seus pertences. A biblioteca é bem iluminada, com um acervo de 8.787 volumes, segundo a responsável, além de uma sala de multimeios e outra, muito estreita, que serve de sala de vídeo. Os laboratórios são apenas básicos e há duas salas de informática, com 40 computadores cada, em pleno funcionamento. As salas de aula não possuem refrigeração a não ser as salas do 3º ano, que têm aparelhos de ar condicionado defeituosos. Em suma, uma escola com um charme próprio, mas que precisaria de uma requalificação para tornar-se mais atraente e adequada ao trabalho intelectual.

Os professores se sentem bem trabalhando na escola. Gostam do ambiente, e da escola destacam várias características. Em primeiro lugar, o trabalho em conjunto dos docentes; o planejamento, a organização e o entrosamento entre os professores das diferentes áreas, inclusive das áreas técnicas. Há metas a serem atingidas. O tempo integral, tanto dos alunos como dos mestres permite um maior conhecimento e vínculo entre eles e um acompanhamento pedagógico mais intenso, estabelecendo uma rotina de trabalho que não é quebrada por indisciplina, bagunça nas salas de aula, atrasos ou faltas de alunos e professores. Se um aluno faltar, ele telefona para justificar sua ausência. Os alunos se dedicam aos estudos. Os professores julgam que os laboratórios não são ideais, já que possibilitam somente o básico. Segundo declaram, o tempo das nove aulas diárias de cinquenta minutos é totalmente consagrado ao ensino, havendo pouca interrupção ou desvio. Característica própria da escola, é que as tarefas de “casa” são realizadas ao longo do dia na própria escola, já que a carga horária é bastante exigente. Os professores elogiam o projeto do diretor de turma.⁷ Em suma, os professores não consideram que as condições de trabalho são ideais, mas que a estrutura da escola e sua cultura interna permitem um trabalho sério. Eles avaliam a escola como de boa a regular.

⁷ O Projeto Professor Diretor de Turma foi mais uma ideia importada com sucesso nas escolas cearenses. Esse projeto, originalmente executado em Portugal, visa a que cada turma da escola seja acompanhada de perto por um professor, como se esse profissional fizesse o papel de coordenador escolar só daquela turma em específico. A intenção é aproximar os profissionais dos alunos e tentar descobrir dificuldades e potencialidades de cada aluno, personalizando, assim, o ensino. Contudo, algumas críticas são comuns ao projeto porque o professor passa a exercer uma função que não é a de docência, o que pode se caracterizar como a prática de profissional polivalente, muito comum na forma de organizar o trabalho no *toyotismo* a fim de superexplorar o trabalhador.

A escola possui doze turmas que variam de quarenta a quarenta e cinco alunos. O que dizem os alunos? Vale notar antes de tudo que essa escola não é de bairro. Ela é central e recebe alunos de vários bairros, da periferia ou não, o que, de *per se*, implica um processo de seleção oculto. Mas existe ainda uma seleção baseada na análise do histórico escolar, de maneira que o aluno que não esteja disposto a se dedicar aos estudos é eliminado antes mesmo da matrícula. Os professores consideram que o funcionamento da escola em tempo integral já constitui uma seleção, afastando o aluno sem desejo de aprender, cujo destino será a escola comum, isto é, a escola de bairro, como a maioria das que pesquisamos no grupo das escolas com baixo desempenho no ENEM, e que não são profissionalizantes.

Os alunos gostam; sentem-se bem em estudar nessa escola que, dizem, possui ótimos professores dedicados, alunos interessados. Elogiam a qualidade do ensino. Segundo o testemunho de um aluno do terceiro ano: “Escola excelente; não me arrependo de ter entrado nela”. Outro anotou no questionário: “Quem faz a escola somos nós, professores e alunos, passem este recado para as outras escolas”. Questionários aplicados a 20 alunos de uma turma de 3º ano, interrompendo uma aula no laboratório de informática, revelam que 40% dos alunos vivem em famílias segmentadas, o que é um número elevado. A grande maioria das famílias possui casa própria e ganha de 2 a 5 salários mínimos, sendo que apenas três vivem do salário mínimo, embora quarenta por cento recebam o Bolsa Família. A surpresa fica por conta da escolaridade dos pais: dez pais

terminaram o ensino médio e um, o ensino superior, enquanto cinco mães possuem formação superior e nove concluíram o ensino médio, o que retrata uma escolarização superior à dos pais de outras escolas estudadas. Se três alunos trabalham informalmente fazendo bico e um ajudando os pais, dezesseis apenas estudam. Enquanto um aluno pretende trabalhar após a conclusão do terceiro ano e outro quer continuar na profissão que está estudando, todos os outros dezoito desejam entrar no ensino superior. Mas o que retrata bem a satisfação dos alunos na escola é que cinco a avaliam como Ótima e doze, como Boa, com justificativas adequadas: ensino de qualidade, professores e gestão comprometidos, influência crítica etc.

1.4. Escola Tarsila do Amaral

Impressiona a descida dos alunos em direção ao refeitório após a sirene de som baixo anunciar o início do almoço. Por ser uma escola de adolescentes, esperava-se uma corrida desordenada em busca dos primeiros lugares na fila do *self service*. Nada disso; nem correria, nem gritos, nem empurra-empurra; ao contrário, moças e rapazes deixando suas respectivas salas de aula conversando e descendo uma longa rampa sem nenhuma precipitação, na certeza que serão bem atendidos. O momento é de tranquilidade e confiança o que pode ser tomado como marca da escola. De fato, nela se respira tranquilidade e confiança, a certeza que as coisas estão dando certo e na medida desejada por todos, fun-

cionários, alunos, professores e núcleo gestor. Em vez de tranquilidade e confiança, poder-se-ia dizer ordem e disciplina se essas palavras não fossem associadas a autoritarismo, repressão, fiscalização. Se há, sim, uma preocupação do colegiado com a ordem e a disciplina, não há necessidade de vigilância ostensiva; não se constata sinais exteriores de disciplinamento, já que a tranquilidade flui normalmente na maneira de agir dos alunos e dos mestres.

Essa mesma situação ordeira é constatada durante as aulas, já que não há ninguém perambulando pelos corredores e que somente se escuta o murmúrio das aulas. A impressão que a situação causa é de que cada um está a postos, fazendo o que tem de fazer. Cada um a postos como numa orquestra: as cinco funcionárias encarregadas da alimentação vestidas de branco cuidando de seu ofício numa cozinha pequena, mas limpa; o núcleo gestor e de apoio nos seus diferentes gabinetes e os professores em sala de aulas com alunos participativos ou na sala dos professores planejando atividades didáticas.

Os dizeres dos alunos são assertivos, tanto oralmente quanto por escrito, pois demonstram saber o que querem, confirmando e explicando as impressões mencionadas de tranquilidade, confiança, disciplinamento interior e acrescentam outra virtude: o entusiasmo pelo estudo e pelo colégio, não sem expressar existir certo grau de tensão, ansiedade e até angústia. Gostam da escola pelos seguintes atributos que eles enxergam, de forma quase unânime: “qualidade da aprendizagem e do ensino proporcionados por um núcleo gestor e por

professores que compõem uma equipe focada no aluno; profissionais dedicados, qualificados, responsáveis e com gosto para ensinar”. Os alunos ainda reconhecem e elogiam o esforço e a aplicação que dedicam ao estudo; além das nove aulas diárias, aulas de cinquenta minutos, dos quais 45 minutos de ensino efetivo, eles declaram trabalhar em casa, à noite, de duas a três horas, nas tarefas passadas pelos professores. Apreciam também fazer, no último semestre, no período da tarde, um estágio em empresas de sua especialização escolhida entre administração, informática, enfermagem, massoterapia, comércio, redes de computadores, cursos técnicos oferecidos atualmente pela escola, e recebendo meio salário mínimo pago pelo governo do Estado. Apesar de gostar dos cursos técnicos, 100% desejam ingressar no ensino superior, quer na região, quer em Fortaleza.

Quem são esses alunos focados e motivados pelo estudo? São filhos de mães que terminaram: o ensino fundamental I (20%), o ensino fundamental II (18%), o ensino médio (40%), o ensino superior (10%); uma não estudou e outra nada declarou; e cujos pais concluíram o ensino fundamental I (40%), o ensino fundamental II (20%), o ensino médio (16%), o ensino superior (16%), 1 não estudou e sobre outros 2 não há informação. A maioria dos alunos mora com pai e mãe (madrasta) (60%), enquanto 30% moram somente com a mãe. A grande maioria das famílias é proprietária da casa onde mora (84%) e tem uma renda de um a dois salários mínimos, sendo que 60% recebem o Bolsa Família.

Os depoimentos orais e escritos dos professores vão no mesmo sentido já que apontam a escola como

voltada para a qualidade do ensino e da aprendizagem, mantendo foco no aluno. Eles se definem como dedicados e entusiastas da escola, embora a maioria seja temporária, sendo graduados e com especialização, com sete anos em média de atividade no magistério, quatro na rede estadual. A grande maioria trabalha apenas numa escola, entre 30 e 40 horas semanais, não possui outro emprego e ganha até três salários mínimos, com uma renda familiar maior, variando de cinco a sete salários. Os professores consideram boa a qualidade da aprendizagem dos alunos. No entanto, eles se queixam do salário (não recebem a gratificação prometida por trabalharem em uma escola profissionalizante) e da má gestão governamental, sobretudo no que diz respeito à estrutura física: salas de aulas quentes e deterioradas; rachaduras nas colunas e paredes; cadeiras, equipamentos didáticos e tecnológicos defeituosos. Segundo reportam, não há manutenção verdadeira: “tudo é maquiado”. Eles não responsabilizam o núcleo gestor, que elogiam, mas o próprio governo do Estado e sua Secretaria de Educação. Eles, como os alunos e o núcleo gestor, aspiram ter um novo edifício “padrão MEC”.

A grande limitação da aprendizagem é o fato de os alunos serem oriundos de um curso fundamental público fraco (não há alunos provenientes de escola privada); os alunos chegam despreparados e a seleção é feita segundo o currículo que escolas, muitas vezes, maquiavam para o aluno entrar. O processo seletivo é inadequado, havendo necessidade, no primeiro semestre, de um nivelamento; os alunos do segundo ano são monitores dos alunos do primeiro. Ninguém mencionou que a es-

cola é deficiente em atividades esportivas e artísticas que se reduzem às aulas de educação física e de artes.

O núcleo gestor confirma os dizeres dos alunos e professores, acrescentando detalhes importantes como: não há violência, nem drogas na escola; só ocasionalmente alunos e professores atrasam ou faltam; não há carência de professores; o tempo letivo gira em torno de 45 minutos em cada aula de cinquenta minutos; os professores passam tarefas e os alunos estudam de uma a duas horas em casa, à noite; são trinta e sete professores, vinte da base comum, quatro do núcleo gestor. Cinco são efetivos. Há onze diretores de turmas para 422 alunos e onze turmas com uma média de trinta e nove alunos por sala, embora, no início do ano, haja quarenta e cinco alunos por sala. A diminuição do número de alunos por sala é explicada pelas transferências que ocorrem por diversos motivos: alunos que não conseguem o curso técnico escolhido em primeira opção; outros que não se enquadram na dinâmica da escola ou acham o curso pesado e se transferem; famílias que se mudam, etc. Há, a cada ano, mais alunos fazendo o SPAECE e o ENEM.

O que essa escola precisaria para melhorar seu desempenho na aprendizagem dos alunos, segundo membros do núcleo gestor e professores? Alunos com um preparo melhor vindo do ensino fundamental; um processo seletivo adequado; melhores salários dos professores; um novo prédio; melhores equipamentos e laboratórios; um maior número de pessoal de limpeza e mais recursos financeiros. Sem esquecer o bife em vez do repetitivo frango no almoço!

1.5. Escola Antônio Bandeira

Talvez a melhor forma de introduzir esta escola da região metropolitana passe pelas anotações de um dos pesquisadores no seu diário de campo. Ao chegar ao portão principal não havia porteiro e o portão ficava aberto. “Isso foi uma surpresa para mim porque estou acostumado a ver escolas com portões sempre fechados por dois motivos, a meu ver: 1) para evitar que a violência das ruas entre na escola e 2) para evitar que alunos fujam das aulas... Ao passar pelo portão, veio mais uma surpresa: a escola estava tão silenciosa e calma que cheguei a pensar que não havia aula naquele momento. Só quando vi alunos através das vidraças das salas de aula que percebi que estava tendo aula. Não havia nenhum aluno sequer fora de sala, nos corredores”. O silêncio dessa escola sem vigilância ostensiva realmente impressiona, bem como a limpeza e belos jardins. Tudo isso transmite um ambiente de tranquilidade e clima de estudo, em que cada um está desenvolvendo suas tarefas; os professores estão a ensinar, os alunos a estudar, o núcleo gestor a planejar e os outros servidores a fazer a limpeza e a preparar a merenda e o almoço.

A escola é profissionalizante, contando com os cursos técnicos de agroindústria, enfermagem, finanças e informática. São 473 alunos distribuídos em 12 turmas estudando em tempo integral, das 7h00 até as 11h30 e das 13h10 até as 16h40, no final da tarde ou no intervalo do almoço podendo ter reforço escolar. Além disso, professores e alunos concordam em dizer que eles estu-

dam de uma hora e meia a duas horas em casa à noite. Uma mãe disse: “É comum meu filho estudar até meia noite, uma hora; morro de pena dele”.

No primeiro ano a escola desenvolve um trabalho de nivelamento do conhecimento dos alunos. Após um diagnóstico desse conhecimento, os professores passam, aproximadamente, um mês revisando assuntos básicos e há um livro de acompanhamento da aprendizagem. Esses alunos são filhos de famílias de baixa renda, de até três salários mínimos, a média girando em torno do salário mínimo. Consta que 85% das famílias estão inscritas no Bolsa Família. Em 2012, três desses alunos entraram no curso de medicina da UFC, um de uma família com bolsa-família e dois de famílias recebendo um salário mínimo.

Os professores, por sua vez, trabalham exclusivamente na escola, isso valendo tanto para professores da base regular como da base profissionalizante. São, ao todo, quarenta e um professores e cinco do núcleo gestor, somente cinco sendo professores efetivos, quase todos formados em instituições superiores públicas. Os professores dão vinte e sete aulas e treze horas de planejamento na escola, sendo que uns poucos dão vinte três aulas no horário normal e quatro aulas de reforço na hora do almoço. Cada professor tem um período de folga e quem dá reforço ganha dois períodos de folga para resolver seus problemas (médico, dentista, compras, etc.). Vale salientar que os professores são recrutados por meio de seleção específica havendo aproximadamente três candidatos por vaga. Houve dois professores que deixaram a escola no ano anterior por

acharem o trabalho muito puxado. “O professor sem compromisso não consegue ficar”, afirma um docente.

O que de fato constitui o diferencial dessa escola em comparação com outras segundo opiniões orais ou escritas do núcleo gestor, dos professores e dos alunos? Há aqui um consenso em torno das seguintes características da escola. Alunos comprometidos com os estudos, que querem aprender e se dedicar aos estudos, em tempo integral, inclusive à noite, em casa. O tempo integral é destacado por todos; vale notar um tempo integral totalmente dedicado a aulas curriculares, reforço e cumprimento de tarefas passadas pelos professores. Não há ênfase dada aos esportes e às artes além das aulas de educação e arte e educação física. O tempo letivo é assinalado por todos: as aulas de 50 minutos são totalmente dedicadas ao ensino-aprendizagem, não havendo tempo perdido com a indisciplina. A disciplina, aliás, é destacada por todos, não havendo nenhuma forma de violência ou “bagunça” na escola. Há, sim, uma disciplina consentida e internalizada pelos alunos, já que não existe vigilância explícita e que todos os portões estão constantemente abertos. A escola é um ambiente aberto.

Outros fatores positivos são o compromisso dos professores com o ensino e a aprendizagem. Sua disponibilidade em ensinar até no intervalo do almoço ou após um longo dia de trabalho. Os professores trabalham alegres na escola e dela têm orgulho. Isso contribui para um ambiente de estudo. Devem ser citados ainda: a dedicação e bom entrosamento do núcleo gestor com alunos e professores e a ênfase dada ao planejamento e

à organização, o que cria uma motivação coletiva pelo resultado e um clima amistoso. Também um diagnóstico é realizado no início do primeiro ano que identifica as carências; o modelo multidisciplinar adotado em avaliações, a exemplo do ENEM. Positiva ainda é a quase que inexistência de faltas e atrasos dos professores, detalhe que prova interesse pela escola. Para isso contribui o fato de a maioria dos professores morar no município e estar com tempo integral na escola, o que aumenta a concentração dos esforços. O estágio remunerado no segundo semestre do 3º ano motiva os alunos e permite a muitos ter um emprego permanente, embora estudando à noite numa faculdade. Em suma, na escola, todos estão voltados para a sala de aula!

Mas o que impede a escola de ter resultados ainda melhores? Sem dúvida, a fragilidade do ensino fundamental que encaminha ao ensino médio alunos com muitas deficiências, o que dificulta e retarda uma melhor e mais completa aprendizagem. A escola precisaria de mais professores de matemática e de português. Assim como o professor poderia receber uma melhor formação durante sua graduação e capacitações específicas juntamente com uma maior valorização. O prédio é bom, mas não é padrão MEC e a escola mostra carências na climatização das salas de aula, em recursos materiais e tecnológicos; nem de longe ela se compara com as inovações eletrônicas dos melhores colégios privados.

O mais interessante é que entrevistas e questionários com os alunos apontam os mesmos pontos positivos e negativos apontados pelos professores. Os discentes valorizam: a vontade que eles têm de estudar, a qua-

lidade e dedicação dos professores, a organização e o planejamento, a disciplina, o respeito aos horários e às aulas de 50 minutos. As tarefas executadas à noite, em casa. Todos ambicionam fazer faculdade e/ou entrar no mercado de trabalho na profissão que estão estudando. Todos acreditam que vão passar.

2 Caracterização das escolas de maior desempenho pedagógico

2.1. Desejo de aprender

Talvez a caracterização de maior relevância das cinco escolas acima apresentadas, caracterização essa prontamente apanhada pela observação dos pesquisadores e anotada no diário de campo, seja a vontade e disposição prática dos alunos em aprender. Eles desejam aprender e têm satisfação em frequentar uma escola de dois turnos que os incita e leva a aprender. De toda evidência, os alunos manifestam orgulho de querer aprender e de se preparar para uma profissão que lhes permitirá progredir na vida. Há uma aspiração e uma convicção internalizadas de que o estudo é o caminho que vai lhes permitir vencer na vida e ter uma vida melhor do que a vida carente de seus pais. Eles não têm como “grupo de referência” seus pais; pelo contrário, apoiados por eles os filhos almejam níveis profissionais e de vida superiores. Essa atitude dos alunos faz com que, na escola, se respire um “clima de estudo” e de alegria por ter a oportunidade de realmente aprender.

Essa característica é perceptível de diversas maneiras. Nas entrevistas coletivas e nos questionários individuais, raros são os alunos que dizem querer trabalhar após o término do ensino médio; mesmo aqueles que assim se pronunciam, deixam claro que pretendem continuar os estudos de qualquer maneira. A grande maioria tem como objetivo internalizado, consciente e verbalizado entrar no ensino superior, formar-se e seguir uma carreira profissional. Outros dizem que vão continuar se especializando na profissão que estão aprendendo na escola, no caso das escolas profissionalizantes. Todos declaram ter uma atitude positiva em face do estudo, o que é confirmado pelos professores e pelo núcleo gestor. Em nenhuma dessas escolas os mestres encontram dificuldade para dar aulas, dever de casa e tarefas escolares. Isso é especialmente característica nas escolas que não são militares. Os alunos da escola militar já se comportam como alunos de classe média e se dedicam aos estudos sob a influência e a autoridade não somente do corpo docente, mas, sobretudo, dos pais. Impressionou os pesquisadores a leveza com que os alunos das quatro outras escolas aceitam nove aulas por dia e ainda o cumprimento de tarefas em casa, à noite. (Vale aqui lembrar que a escola militar não é de tempo integral).

Em tal ambiente escolar e com o comprometimento dos alunos pelos estudos, não é surpreendente que os resultados acadêmicos apareçam e se fortaleçam pelos sucessos obtidos em uma espécie de efeito “bola-de-neve”.

Os pesquisadores ficaram por demais surpresos e impressionados pela descoberta de alunos de escolas públicas se dedicarem com tanta espontaneidade e con-

sistência aos estudos. Claramente não é essa doce música que se costuma ouvir quando se fala da escola pública. Mas talvez se deva dar a seguinte explicação: os alunos dessas escolas, tanto no interior como na capital, são recrutados a partir de um processo seletivo que elimina alunos menos preparados e com atitude menos positiva para com os estudos. Provavelmente, são filhos de pais que, apesar de sua baixa renda e pouca escolaridade, acreditavam que estudar é o caminho da mobilidade social. É bom frisar, todavia, que anterior à seleção dessas escolas, houve uma primeira escolha feita pelas escolas privadas que recebem os alunos com notas mais elevadas e de famílias mais abastadas, o que não significa necessariamente os melhores alunos, se se levar em consideração as qualidades humanas dos jovens. Um aluno pobre pode ter maior motivação, maior dedicação e maior perseverança.

Uma avaliação escolar internacional de grande renome – o Programa de Avaliação de Estudantes Internacionais (Pisa) – mostra com toda evidência que alunos socioeconomicamente privilegiados, cujos pais têm uma escolaridade elevada, possuem uma boa aprendizagem escolar e que alunos socioeconomicamente carentes têm um baixo nível de participação e engajamento na escola, um baixo nível de motivação e dedicação aos estudos e uma baixa autoestima com, portanto, uma aprendizagem deficiente. Mas essas características não possuem uma força absolutamente determinante. Alguns alunos, 6%, apresentam um alto grau de resiliência e conseguem quebrar esses condicionantes e igualar-se a alunos com alto grau de sucesso. Isso significa

que além de fatores externos ao aluno, tais como, escolaridade dos pais, situação de classe, ambiente social, há fatores internos, próprios à criança e ao adolescente que os levam a desenvolver uma intensa vontade de aprender. Talvez aqui estejamos tratando desses 6% de vitoriosos.

2.2. Autodisciplina coletiva

Outra característica chocante e incontornável é que reina nessas escolas uma disciplina capaz de surpreender e impressionar as pessoas que se dispuserem a visitá-las. O “clima de estudo” é acompanhado por um clima de disciplina, já que se trata de uma disciplina interiorizada e sem guardiões, nem vigilância, com exceção da escola militar que coloca guardas a posto encarregados de vigiar os alunos e conduzi-los gentilmente a suas respectivas sala de aula após os intervalos. Nas outras não há encarregados da disciplina e tudo corre na mais alta tranquilidade, cada um cumprindo o caminho traçado, sem corre-corre, sem gritos e sem confusão. Assim ocorre nos intervalos das aulas e no seu recomeço, na hora do almoço e nas salas de aulas durante as aulas. O silêncio faz parte da composição das escolas. Em duas dessas escolas, o silêncio, em pleno horário das aulas, era tanto que os pesquisadores pensaram que era dia feriado, portanto, sem a presença de alunos.

Assim sendo, é consequência constatar que não há violência nessas escolas, nem necessidade de autorita-

rismo e punição. Tudo flui da maneira ordeira, prevista e planejada. Não há violência na escola e nem no seu entorno próximo. A localização dessas escolas talvez explique esse fenômeno. Não são escolas de bairro. Elas estão situadas no centro das cidades e recebem alunos de vários bairros ou distritos o que pode permitir evitar a reunião e o combate de gangues nas escolas. Também essas escolas, e talvez pela mesma razão, juntamente com a qualidade dos alunos e de suas famílias, embora não se tenha notado diferenças na composição dessas famílias, desconhecem o uso de drogas.

Que haja um elevado grau de disciplina em escolas públicas surpreende, mas que essa disciplina surja da motivação dos alunos surpreende mais ainda e certamente contribui grandemente para o elevado nível de aprendizagem.

2.3. Tempo letivo

A motivação dos alunos para a aprendizagem e a internalização da necessidade da disciplina contribuem significativamente para que o tempo letivo seja quase que totalmente cumprido. As nove aulas diárias de 50 minutos utilizam uns 45 minutos de tempo de ensino. Já que os alunos não vagam pelos corredores e se dirigem de maneira tranquila para as salas de aula após os intervalos e não bagunçam dentro da sala, não há descontinuidade no tempo de ensino. O professor pode logo iniciar a lição e aplicar a metodologia que julga conveniente. Não há perda de tempo, descontada a tradicional chamada.

A importância do tempo letivo talvez não seja suficientemente destacada em pesquisas e análises da qualidade da aprendizagem e suficientemente levada em conta na elaboração de políticas educacionais. Ao contrário, os pesquisadores julgam o tempo letivo uma variável absolutamente relevante; como aprender se não há tempo adequado de ensino? É comum constatar que nas escolas o tempo letivo é diminuído pelos mais diversos motivos que vão desde o retardo em ganhar a sala de aula, o barulho e a desordem dentro da sala de aula, feriados constantes por motivos absolutamente desnecessários e desrespeitosos da função escolar (festa da escola, do diretor, da padroeira, show na cidade, pároco ou prefeito usando a escolas para outros fins etc.), greves, desastres, liberação dos alunos após provas ou por motivos fúteis etc. Poucas escolas utilizam de 40 a 45 minutos dos 50 previstos com um efetivo ensino.

2.4. Tempo integral

O quadro de tempo efetivamente dedicado ao estudo se completa nas escolas estudadas pela adoção do tempo integral em quatro das cinco escolas, mais uma vez a escola militar se diferencia das outras, já que adota o regime de um turno para alunos do primeiro e segundo anos. Desta forma, as quatro escolas funcionam das 7h10 às 16h40, um regime de nove aulas diárias, com o almoço servido na escola. Além disso, a pesquisa apurou junto aos alunos, aos professores e ao núcleo gestor, de forma unânime, que tarefas são passadas para

um estudo noturno caseiro de, em média, uma hora e meia. Tudo isso pode parecer muito e até excessivo, mas nem os alunos, nem os professores se queixam e julgam demasiado o tempo pedagógico. Vale assinalar ainda a quase inexistente evasão de alunos. Ela ocorre em pequeno número nas escolas profissionalizantes quando o aluno não sucede em estudar no curso técnico de sua primeira escolha, não se adapta aos dois turnos, não consegue acompanhar o ritmo do ensino, os pais se mudam de moradia, ou são reprovados. A reprovação pode significar um abandono da escola já que não poderão acompanhar a turma com aquele curso em que estão matriculados. Infere-se que o abandono ou evasão seja inferior àquela encontrada em escolas públicas comuns, mas não há números cabais a apresentar. Muitas vezes os dirigentes dessas escolas falam em “inadaptação” em vez de evasão.

2.5. Estágio

As três escolas profissionalizantes que, além de ministrar o currículo do ensino médio comum a todas as escolas do mesmo nível, formam para uma determinada profissão técnica, ainda acrescentam um instrumento de qualificação do aluno: um estágio. Os alunos do segundo semestre do terceiro ano fazem um estágio remunerado numa empresa selecionada do ramo de estudo. O estágio é supervisionado e ocupa um turno; além de experiência e consolidação dos conhecimentos, os estagiários recebem meio-salário pago pelo governo

do estado. A aceitação do estágio é generalizada, embora, no momento da prova do Enem, possa provocar um acúmulo de trabalho e tarefas nos alunos. O estágio é visto pelos alunos e pelos professores como instrumental para uma maior qualificação do alunato.

Estágio, tempo integral na escola, tarefas noturnas, tempo de aulas cheio, autodisciplina e desejo de aprender em função de uma mobilidade social podem explicar que alunos de baixa renda vençam a barreira da aprendizagem. Mas essas características não explicam tudo.

2.6. Núcleo gestor: eixo pedagógico e planejamento

Evidentemente que os fatores de qualidade descritos até o momento não agem independentemente uns dos outros, mas se superpõem e criam uma organicidade dinâmica. O desejo de aprender e a disciplina, por exemplo, liberam o núcleo gestor para cuidar do essencial: a atenção pedagógica. Conversando e entrevistando o núcleo gestor das escolas ficou enfatizado que a principal tarefa era o binômio ensino/aprendizagem e que não havia tarefa mais importante. A fala dos dirigentes era totalmente voltada para o aspecto pedagógico e didático, sobretudo após as escolas obterem no seu quadro a colaboração de um auxiliar financeiro. Uma consequência disso é que existe um efetivo planejamento das atividades acadêmicas e uma organização administrativa voltada para a tarefa pedagógica da escola. A uma disciplina suave e efetiva, se junta nes-

nas escolas uma organização cuidadosa e um planejamento participativo do núcleo gestor com os professores, o que produz uma grande sintonia entre os dois grupos.

2.7. Professores

Os professores, como mencionado acima, ostentam a mesma qualificação da dos colegas de escolas regulares (licenciatura, bacharelado, especialização, mestrado) e recebem os mesmos salários de acordo com a qualificação e o tempo de serviço. Aos professores das escolas profissionalizantes foi prometida uma gratificação que não foi paga até o momento dessa pesquisa. Mas seguramente as condições de trabalho dos professores que trabalham em quatro delas (a escola militar novamente deve ser diferenciada) são diferentes. Em primeiro lugar, a maioria dos docentes trabalha numa única escola e isso em tempo integral, o que traz uma série de consequências, desde o tempo de dedicação ao ensino, o tempo de planejamento e preparo das aulas, o conhecimento e o entrosamento com os alunos e, surpreendentemente, um acúmulo de trabalho e um aumento da responsabilidade. O efeito surpresa ficou por conta dos pesquisadores diante dessa situação. Os professores foram unânimes em declarar que a carga de trabalho aumenta quando se trabalha em tempo integral numa única escola cujos alunos também estudam em tempo integral, o que pode explicar o sucesso de tais escolas em termo de aprendizagem. Todos trabalham

mais, alunos e professores, e todos vestem a camisa e por isso a responsabilidade aumenta. Os professores almoçam junto aos alunos e, durante o tempo reservado à refeição, não deixam de ser professores, ou seja, continuam em situação de trabalho. Outra maneira de conferir esse dado é constatar que são poucos os professores que se candidatam a um posto nessas escolas e que muitos desistem, preferindo ministrar em escolas menos exigentes, isto é, escolas que exigem menos dedicação e menos trabalho. Outro fator diferenciador é que os professores convivem e colaboram com professores de disciplinas variadas, já que três escolas operam tanto no ensino médio regular quanto em especialidades técnicas. Os professores reagem positivamente com esse entrosamento, que julgam enriquecedor.

Poucos professores exercem outra atividade, o que significa que o ensino desses professores não se constitui em um "bico", mas realmente é uma profissão levada a sério, embora mal remunerada e incerta, já que muitos são contratados como temporários, o que pode obrigar a interromper o trabalho docente em vista de um emprego melhor. Há, portanto, a possibilidade de interrupção da dedicação à escola. Os professores dizem sentir necessidade de aperfeiçoamento, mas um aperfeiçoamento dirigido, preenchendo lacunas da formação e adaptação a novas exigências de conhecimento. Apesar disso, o nível de satisfação com a profissão, a escola e os alunos é alto, o que se manifesta também pelos baixíssimos atrasos e faltas ao trabalho e pelo entusiasmo expresso nas entrevistas e nos questionários.

2.8. Cultura Interna das Escolas

Talvez fosse possível resumir o que foi descrito até o momento com o uso da categoria “clima escolar”.

Na literatura sobre fatores associados ao sucesso escolar tem sido recorrente o entendimento de que o clima escolar, ou seja, “a cultura interna das escolas” (Cunha; Costa, 2009) é um dos elementos que favorecem o êxito de estudantes. Estudos realizados na América Latina reiteram que, ao lado de outras variáveis, este é um elemento-chave de efetividade em nível da escola – o clima positivo é traduzido como um ambiente agradável e favorável à aprendizagem, onde professores e alunos estão à vontade, vivenciando um entorno ordenado e tranquilo, compartilhando normas sobre o uso do tempo e disciplina (RACZYNSKI; MUÑOZ, 2006, p. 280, *apud* VIDAL; VIEIRA, 2014, p. 35).

As autoras ainda acrescentam a definição de clima escolar dada por Cunha e Costa (2009, p. 2): “conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar”, o que parece ser o caso das escolas aqui analisadas, visto que os sujeitos escolares demonstram coesão em torno dos objetivos da escola, da aprendizagem e da disciplina principalmente.

2.9. Deficiências e obstáculos à aprendizagem

Nem tudo, porém, é perfeito nessas escolas, como se poderia esperar. A pergunta que dirigiu a pesquisa

quanto às deficiências e aos obstáculos foi a seguinte: o que falta ou poderia ser feito para melhorar os resultados acadêmicos de cada escola? Entre o núcleo gestor e os professores a resposta, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, foi o Ensino Fundamental. Há, com efeito, um grande obstáculo a uma melhor aprendizagem nessas escolas públicas de ensino médio que é a baixa qualidade do Ensino Fundamental cursado pelos alunos recrutados. A quase que totalidade deles, com exceção dos alunos da escola militar, cursou o nível anterior em escolas públicas municipais, que, como se sabe, oferecem um ensino precário, que não prepara para o Ensino Médio, já que diversas pesquisas concluíram que, ao terminar o Ensino Fundamental, o aluno sabe o que deveria ter aprendido ao concluir a primeira etapa desse mesmo nível de ensino. As escolas tentam compensar com um processo de seleção, que, segundo os mesmos entrevistados, não é satisfatório, precisando encontrar uma melhor fórmula para realizá-lo, e, sobretudo, com um semestre de nivelamento, que se mostra insuficiente. A situação permanece delicada já que melhorar o Ensino Fundamental não está, evidentemente, ao alcance dessas escolas e da rede estadual. O obstáculo é, portanto, de peso e arrisca ser permanente se não houver uma reação dos diversos municípios encarregados do Ensino Fundamental.

O despreparo dos alunos que chegam às escolas exige um trabalho redobrado dos responsáveis e professores e certamente contribui para diminuir a qualidade dos resultados acadêmicos obtidos. Essa dificuldade, a falta de base, é, declaradamente, o grande entrave das

escolas. Pode-se dizer que o despreparo mina os esforços da escola por dentro, de maneira imperceptível, um pouco como o cupim enfraquece linhas que suportam um telhado.

2.10. Infraestrutura

O estudo de Abrúcio (2010, p. 263) reconhece que a infraestrutura das escolas exerce “efeitos sobre os resultados acadêmicos dos alunos”. Se a infraestrutura das escolas pesquisadas deve ser considerada boa em comparação com a grande maioria das escolas públicas do ensino médio, ela não é satisfatória nos dizeres dos professores, do núcleo gestor e dos alunos. Mesmo havendo quadra poliesportiva coberta, laboratórios de informática e de ciências e salas de multimeios, eufemismo para designar bibliotecas com poucos títulos e sem bibliotecários formados, o conjunto da comunidade escolar clama por mais espaço e melhor manutenção dos estabelecimentos em geral e, principalmente, das salas de aulas, que são pequenas, muitas sem refrigeração e nitidamente precisando de pintura. A manutenção é difícil porque depende da Secretaria de Educação Básica do Estado e de sua burocracia. De fato, todos se queixam de falta de autonomia da escola para operar o planejamento, o gerenciamento e a manutenção. Quanto a ter uma escola mais ampla e melhor adequada às necessidades pedagógicas, tudo depende de decisões da Seduc, senão do governador.

É bom que se diga que o governo do Estado está executando um projeto de construção de novas escolas profissionalizantes espalhadas em diversos municípios. Entre as escolas pesquisadas, nenhuma pertence a esse grupo de edifícios recém-construídos.

2.11. Artes e Esportes

Quando se pensa em escolas de tempo integral, geralmente se tem em mente um turno reservado a aulas e estudos e outro, a atividades diversas, incluindo artes e esporte. Não é o caso das cinco escolas pesquisadas. A escola militar, como foi dito, trabalha em turno único; outra escola tem dois turnos de estudos regulares em sala de aula e três dividem os dois turnos entre o currículo comum ao ensino médio e a formação técnica, havendo somente as aulas regulares de educação e artes e educação física. Não se observa nenhuma ênfase nas artes e nos esportes (aliás, há uma ausência total de equipamento e instrumentos artísticos e esportivos) e ninguém parece sentir falta disso, já que esta ausência não foi notada ou apontada por nenhum integrante das escolas. A falha, se falha houver, é de concepção já que nada foi previsto nesse sentido. Também não se imagina em que momento uma ampliação da formação artística e esportiva poderia ocorrer já que a jornada escolar ocupa todas as manhãs e tardes, entrando na noite.

Assim se completa o quadro sinóptico de cinco escolas públicas cearenses. Sem dúvida elas constituem um avanço extremamente significativo e destoam am-

plamente das ideias correntes aceitas a respeito das escolas públicas e de suas qualidades pedagógicas. No meio de um mar de descrédito da escola pública brasileira elas representam um progresso inquestionável, capaz de atrair filhos de famílias da classe média alta, o que poderia ajudar a melhorá-las ainda mais. Assim se vislumbra o fim do *apartheid* social da escola pública.

Mas infelizmente, essas escolas não são a única realidade da escola pública de ensino médio e nem a maioria. Pelo contrário, elas se distinguem nitidamente da grande maioria das escolas que podemos chamar de “escolas regulares, comuns ou ordinárias” que povoam o universo escolar cearense. São para elas que nos voltamos agora, na segunda parte de nosso díptico.

3 Retrato-síntese de cinco escolas com baixo desempenho escolar

3.1. Escola Estrigas

A pesquisa da Escola Estrigas foi muito reveladora das dificuldades do Ensino Médio em escolas estaduais de bairro que não são profissionalizantes e que compõem a grande maioria das escolas do Estado. Logo no primeiro contato se percebe que a estrutura da escola não é boa e que há falta de espaço. No pátio havia um espaço livre que foi coberto e improvisado como quadra, que ficou, por este motivo, contígua às salas de aula. Nas faltas frequentes de professores, os alunos não têm outra opção senão a de se refugiar na quadra, ensurdecendo alunos e professores em salas de aula. Mas também choca ver que em todas as portas e janelas há grades de ferro, não se sabendo se para fins de proteção externa ou interna. O ambiente, de qualquer forma, não é de alegria e leveza, mas é, senão assustador, pelo menos intimidador.

A escola se encontra com um núcleo gestor recém-eleito quase por unanimidade e empossado há um mês, o que torna a administração da escola um “grande desafio”,

visto o histórico de a escola ser frequentada por “pessoas mal acostumadas”, além da “ausência de professores” e de “alunos desestimulados”. Aos poucos está sendo implantada uma nova filosofia de trabalho, com mais participação, mais disciplina e menos atrasos e faltas por parte de professores e alunos, o que chama atenção para a descontinuidade de políticas adotadas nas escolas. A mudança de núcleo gestor pode acarretar, para o bem como para o mal, práticas escolares diferenciadas, com problemas de adaptação nas passagens de um para outro, já que não parece haver rotinização de atitudes e comportamentos.

Uma estratégia adotada para reformar a escola é reduzir as matrículas do Ensino Fundamental, aumentando as do Ensino Médio. A escola matriculou cento e noventa alunos nos 2º e 3º anos, e cento e vinte no 1º ano, sendo 80 no turno noturno. Já existe uma conquista na visão da nova direção: a escola conseguiu inscrever 98% dos alunos do 3º ano e 70% dos alunos do 2º no ENEM, embora a inscrição não signifique comparecimento ao local da prova. Aos sábados, professores aceitaram realizar aulas extras de preparação para o ENEM. Trinta alunos comparecem sobre cento e noventa, o que é visto como mudança de atitude e colaboração de professores e alunos a um novo projeto pedagógico. Mas nem todos aderiram ao novo projeto, que tem a finalidade de “avancar” a escola. Quarenta por cento dos professores são temporários, considerados pela direção, comprometidos. “Se pudesse, efetivaria todos”.

A escola é carente. Há um laboratório de Ciências novo, mas com falta de material. Para aulas de química e

física se utiliza material de outras escolas! Os aparelhos de pontos digitais estão quebrados. Esta escola pobre e deficiente está localizada em um bairro carente, com alto índice de criminalidade, o que explica o gradeamento de toda a escola; ela ensina aos alunos do bairro e ao mesmo tempo se esconde da população. O que faz o núcleo gestor e os professores julgarem seus alunos como sendo carentes em muitos aspectos. Segundo seus depoimentos, os pais têm baixa renda e escolaridade; não frequentam a escola, nem nas reuniões; não incentivam os filhos a estudar. Eles ainda consideram que muitos alunos chegam à escola com fome, sem nenhuma disposição para o estudo e com graves deficiências de aprendizagem por causa de um Ensino Fundamental altamente defeituoso. Eles confessam que a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem provoca neles professores uma desmotivação, além de sentirem que sua formação universitária os deixou despreparados para a prática escolar. O “remédio” amargo é o “saber experiencial” (TARDIF, 2012), que um professor definiu como: “Professor se faz no dia a dia e não no banco da faculdade”. Tardif realiza discussão acerca do saber docente e destaca que ele não provém apenas da formação escolar, emanando de várias fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. As três primeiras têm origem em instituições formais: currículo, universidade, secretaria de educação etc. Já a última se relaciona com a experiência profissional na escola. Assim, pode-se entender que o saber docente é plural. Contudo, no caso analisado neste estudo, os professores valorizam os saberes experienciais em detrimento dos demais.

Se eles elogiam o projeto do “Professor Diretor de Turma”, eles admitem que o tempo letivo de uma aula de 50 minutos não passa de 30 minutos e dizem não definir tarefas de casa, já que os alunos não estudam em casa e nem sequer levam os livros didáticos à escola por terem um peso excessivo. Eles acreditam que uma boa medida seria ter turmas menores, de 20 a 30 alunos. Mas é estranho e preocupante ver os professores qualificar a escola como “boa” e “regular”. Se nenhum professor a avalia como ótima, em contrapartida nenhum a classifica como ruim ou péssima. Não haveria aqui, como em outras escolas estudadas, uma condescendência exagerada, possivelmente inibidora de iniciativas e progresso? Condescendência ou mais propriamente uma incompreensão da verdadeira finalidade de uma escola.

O depoimento dos professores parece levantar a seguinte questão de fundamental importância e que deve ser respondida por todas as pessoas engajadas na administração e ministração do Ensino Médio: vale a pena gritar e se desgastar para ministrar aulas em ambiente insalubre para o exercício da profissão, em um ambiente impróprio para o aprendizado, com alunos distraídos, desconcentrados, sem motivação para o estudo? A resposta pode ser mais difícil do que parece. Ela é certamente complexa e abrange muitos aspectos e variáveis.

Mas o que dizem de si mesmos e da escola os principais interessados, a saber, os alunos? Vinte e um alunos de uma turma do turno da manhã, do segundo ano, foram entrevistados coletivamente e responderam individualmente a um questionário. A exemplo dos alunos de todas as escolas estudadas, eles pertencem a famílias

da classe trabalhadora, onze (52%) ganhando o salário mínimo e treze (61%) inscritas no Bolsa Família. A escolaridade do pai e da mãe se divide quase que igualmente entre ter terminado o Ensino Fundamental I, o Fundamental II e o Ensino Médio. Como os jovens de outras escolas, dezesseis (80%) declaram não trabalhar, “apenas estudam”. No entanto, somente dois pretendem trabalhar depois do Ensino Médio e dois estudar em cursos técnicos profissionalizantes. Os outros desejam continuar os estudos no Ensino Superior, nas mais diversas profissões.

Apesar dessas semelhanças com jovens das outras escolas, os jovens dessa escola se distinguem em diversos aspectos importantes. Eles são mais velhos; são alunos do segundo ano, com uma média de 17 anos. Somente sete moram com pai e mãe; dez, com a mãe; e quatro, com tios ou cunhado, o que caracteriza famílias desagregadas que geralmente levam os pais a se desligar dos estudos dos filhos. Eles (80%) avaliam que não há violência na escola e se dividem igualmente sobre “haver pouca ou muita bagunça durante as aulas”. Enquanto 33% declaram nunca estudar em casa, 66% afirmam estudar de uma a três horas por dia, enquanto os professores afirmam não passar tarefas de casa já que os alunos não as cumprem!

Há um dado intrigante. Enquanto dois consideram a escola péssima e um, regular, dezoito a classificam como “boa” ou mesmo “ótima” (6). Daí surgir uma pergunta: o que esses alunos pensam que uma escola é? Professores e alunos se enganariam a respeito das finalidades de uma escola?

3.2. Escola Chico da Silva

O retrato da escola Chico da Silva não é fácil de ser elaborado já que ela apresenta muitas contradições e ambiguidades que a tornam interessante do ponto de vista analítico. A escola se localiza numa rua movimentada, separada por uma estreita calçada. O portão de entrada fica a não mais de 4 metros da rua e um guarda vestido de policial controla a entrada, o que assusta e deixa uma impressão negativa no visitante. Logo esse visitante notará que todas as portas da escola, de salas de aula e outras, são reforçadas por grades. Se de fora a escola parece acanhada, apertada, pequena, por dentro essa sensação se potencializa tal a falta de espaço, ainda mais porque a quadra poliesportiva é separada da escola, e seu acesso externo, saindo da escola e andando uns 20 metros para aceder à porta de entrada. É que entre a escola e a quadra há um galpão cheio de sucata, *habitat* ideal do inseto da dengue. Realmente os alunos não têm onde ficar quando não estão em salas de aula que, aliás, são pequenas. Nessa falta de espaço, pessoas vão e vêm, acostumadas com um barulho constante proveniente das salas de aulas e da fala de alunos nos corredores. À falta de espaço, ao barulho e às grades, é preciso acrescentar um ambiente sombrio, sem luminosidade, logo na Terra do Sol!

Uma contradição é que vários professores e alunos elogiam, nas entrevistas e nos questionários, a estrutura da escola enquanto outros reclamam da falta de espaço. Tudo se passa como se muitos professores e alunos não

conhecessem prédios escolares de melhor qualidade ou se acostumaram de forma acrítica a essa escola onde trabalham e de que aprenderam a gostar.

A escola possui um número reduzido de alunos no ensino médio, duzentos e setenta, curso que funciona pela manhã. À tarde, a escola abre para alunos do Ensino Fundamental, mas fechou suas atividades à noite por falta de alunos. Ela é tipicamente uma escola de bairro, atendendo a uma clientela de uma única comunidade conhecida como carente e violenta, atravessada por gangues inimigas. A escola recebe alunos em liberdade assistida. Mas, paradoxalmente, um membro do núcleo gestor declara que não há gangues, nem drogas, nem violência na escola. O que há são adolescentes mal-educados que “não respeitam os pais e nem os professores”. Nisso as famílias não ajudam a escola já que não participam e não frequentam as reuniões de pais, o que deixa a responsabilidade de resolver o problema ao núcleo gestor e aos professores. Além do mais, reina uma falta de disciplina generalizada e uma falta de vontade de estudar por parte dos alunos, o que é a grande queixa dos professores e de alguns alunos.

Mas novamente há controvérsia quanto à ausência de violência na escola e ao grau de falta de disciplina e bagunça nas salas de aulas. Questionados sobre o assunto, os alunos da 2ª série se dividem quase igualmente. Enquanto nove de vinte e dois alunos declaram que há violência na escola, outros treze dizem não haver, o mesmo acontecendo quanto a ter muita ou pouca bagunça durante as aulas: sete apontam que há muita bagunça, doze dizem que ela é pouca, um nega haver bagunça e dois não opinaram. Evidentemente os conceitos

de “violência” e de “bagunça” são variáveis, permitindo não somente diversas interpretações como variadas intensidades.

O mesmo questionário revela que os alunos não pertencem a famílias desestruturadas já que catorze deles moram com os pais, cinco, com a mãe, um, com a avó e duas são casadas. Mas essas famílias têm uma renda baixa: doze ganham até um salário mínimo, quatro, até dois salários e somente uma família ganha cinco salários. Cinco afirmam não conhecer a renda da família. Essa situação é confirmada pelo fato de dez famílias estarem inscritas no Bolsa Família. Coerentemente com a renda, é baixa a escolaridade dos pais. Enquanto oito pais e oito mães cursaram o Ensino Médio, os outros se distribuem entre “não estudou”, o Ensino Fundamental II e o Ensino Fundamental I. Surpreendeu o fato de a escolaridade dos pais estar ligeiramente acima da das mães. Mas a surpresa foi maior em saber que somente um aluno trabalha e, mesmo assim, com os pais; treze declaram não trabalhar e oito afirmam estarem fazendo um estágio. Após concluir o ensino médio, cinco pretendem trabalhar; um, trabalhar e fazer faculdade; um ser militar; um trabalhar na profissão estudada; três pretendem matricular-se num curso técnico profissionalizante e 11, entrar numa faculdade ou universidade. Sendo esse o perfil dos alunos da escola, fica mais complexo explicar porque os alunos são indisciplinados, não querem aprender, bagunçam as aulas e precisam ser “tangidos” ou “empurrados” para as aulas após os intervalos. Ainda mais quando esses mesmos alunos declaram que as maiores qualidades da escola

são o diretor, o núcleo gestor e os professores, embora nem todos. Há outro dado que é interessante. Somente um aluno julga a escola péssima; os outros a veem como ótima (2), boa (12) e regular (7).

Na escola, há dezessete professores, sendo nove (53%) temporários e 25% ainda cursando a graduação. É que os professores são jovens segundo questionário respondido por onze professores. Na média, eles têm três anos de trabalho na escola e seis e meio anos de magistério, com uma carga horária que a maioria declara ser de 30 a 40 horas; seis trabalham somente numa escola e nove não têm nenhum outro tipo de trabalho. A renda dos professores é inferior a quatro salários, sendo que seis recebem dois salários.

Os professores, todavia, manifestam prazer e entusiasmo pelo trabalho e enxergam qualidades na escola, sobretudo ao elogiar sua estrutura e julgam regular a aprendizagem dos alunos. Uma professora chegou a escrever: “Eu acredito que atualmente os alunos estão no mesmo nível em qualquer estabelecimento de ensino”, o que pode denotar acomodação e, sobretudo, uma ausência de espírito crítico, talvez, por desconhecimento de outras escolas. Alguns professores que apontam a boa estrutura da escola se referem tão somente aos recursos de multimídia, vídeo, laboratórios de informática e ciências e sala de multimeios. Por outro lado, todos os professores reconhecem as deficiências e a resistência dos alunos em aprender e a falta de disciplina. “Faltam muito. A escola é vista por eles como um lugar para se divertir”. Vale notar que há instabilidade e rotatividade dos professores o que impede criar laços afetivos e ter continuidade no ensino. A escola chegou a ficar dois meses sem professor de matemática devido à saída de

um professor temporário. Uns dizem que todos os dias falta um professor, o que os alunos não reconhecem já que responderam que os professores faltam pouco ou raramente.

A escola funciona em um turno, cinco aulas de 50 minutos, mas, no dizer dos professores, para cada aula de 50 minutos, de 20 a 30 são perdidos, isto é, não há um efetivo ensino. Os alunos declaram não estudar ou estudar pouco à noite, não tendo tarefas de casa. Alguns professores se queixam de que os alunos não trazem os livros e manuais para a escola porque “eles pesam muito”.

É, portanto, fácil concluir que essa escola não desfruta de um ambiente favorável ao estudo, não havendo uma cultura de aprendizagem adequada.

3.3. Escola Di Cavalcanti

Vista do exterior a escola aparenta ser ampla, com espaço ao seu redor, bem localizada no início de um bairro com fama de pobreza e violência. Há outras escolas no seu entorno. Basta entrar nela, no entanto, para perceber que não é ampla, mas que, ao contrário, há falta de espaço. Alunos sem professores não têm onde ficar senão nos corredores, o que causa um forte barulho que certamente afeta o bom andamento das aulas. A quadra coberta próxima às salas de aula não oferece um refúgio a esses alunos desocupados. A ausência de um ou mais professores torna-se um empecilho para o bom funcionamento de toda a escola, ausência que é corriqueira devido à desistência de professores temporários. Nesses casos, tanto a escola quanto a Seduc procuram um substituto, também temporário, com

chamadas públicas na rede Internet e e-mail para diversos estabelecimentos escolares, busca que pode ser rápida ou demorada, o que interrompe o ritmo escolar e diminui o rendimento dos alunos.

A escola é antiga e evidentemente incapaz de atender às necessidades contemporâneas, expressamente em termos de espaço. As salas ocupadas pelo núcleo gestor são demasiadamente pequenas, dificultando o trabalho e o atendimento aos alunos. O único lugar amplo da escola é a biblioteca, refrigerada e elogiada pelos professores. Há dois laboratórios de informática em má conservação e um de ciência. As salas de aula são quentes, sobretudo à tarde, e as tentativas de climatizá-las sempre fracassaram, já que o dinheiro para manutenção é pouco.

A escola possui quatro turmas de ensino fundamental e 1.160 alunos de ensino médio, distribuídos em três turnos. Dos sessenta e quatro professores, cinquenta são efetivos e catorze, temporários. Há uma boa mescla de professores jovens com professores com mais anos de experiência. A maioria declara trabalhar de 30 a 40 horas semanalmente, em uma escola só, não possuindo outro emprego e declaram ganhar de três a quatro salários mínimos, com uma formação típica dos profissionais docentes da rede escolar do Estado do Ceará. Coisa curiosa e sintomática, eles se dividem sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos, indo de Boa para Péssima, passando por Regular e Ruim. Eles elogiam a escola pelo trabalho em equipe dos professores; consideram os docentes qualificados e comprometidos e avaliam positivamente o núcleo gestor. Mas todos os dias há ausência e atrasos de professores. Chegam a faltar três professores por dia. Os professores efetivos atrasam

mais, diz um membro do núcleo gestor, mas se eu tivesse de escolher entre professores efetivos ou temporários, escolheria professores efetivos, assim “a gente não teria que correr atrás de substitutos temporários”.

As principais dificuldades da escola, segundo os professores, são: a falta de espaço na escola e a falta de um auditório, o desinteresse dos alunos, que chegam despreparados do Ensino Fundamental municipal, a situação social e familiar dos alunos já que, muitos deles, vivem em famílias segmentadas. Eles vêm à força, mas gostam da escola para estar com amigos e jogar bola, não para estudar. Nem sequer trazem de casa os livros didáticos que consideram muito “pesados”. Um diretor de turma dirá que “a motivação dos alunos é nosso grande problema; temos um provão bimestral. Eles entregam em quinze minutos”. Os professores se dividem sobre o tempo médio de efetivo ensino em aulas de cinquenta minutos; uns falam em “quinze a vinte minutos”, enquanto outros respondem quarenta minutos. Outro indicativo importante do pouco empenho estudantil nos estudos é o uso da biblioteca. A bibliotecária declara que “cinco livros, em média, são emprestados por dia”! Uma iniciativa positiva tem sido a implementação da figura do diretor de turma.

Quem são os alunos desta escola? São os adolescentes que costumam frequentar o Ensino Médio das escolas públicas comuns. Estão na faixa normal do ensino médio, já que a escola lotou em uma turma especial os alunos fora da faixa etária adequada. Essa turma não foi pesquisada. São filhos de pais da classe trabalhadora com baixa escolaridade e salário mínimo na maioria ou até dois salários e que são inscritos no Bolsa Família. Como exemplo, de vinte e

um alunos do segundo ano que responderam a um questionário, catorze afirmaram viver em famílias cuja renda é um salário mínimo, sete famílias recebem dois salários e dezesseis complementam a renda com Bolsa Família. Oito pais terminaram o Ensino Médio, seis o Ensino Fundamental II e dois concluíram o Ensino Fundamental I; seis mães terminaram o Ensino Fundamental II, nove, o Ensino Fundamental II e quatro, o Ensino Médio. Em seis casos os alunos não souberam indicar a escolaridade dos pais. Dezenove afirmaram que a família tem casa própria o que certamente representa um alívio na renda mensal, de um lado, mas que, por outro lado, pode expressar que as casas são rústicas, não oferecendo muito espaço para estudos. Em relação a outras escolas, é elevado o número de alunos que vivem em famílias segmentadas, como perceberam os professores. Dez alunos moram com pai e mãe e nove, somente com a mãe, enquanto dois moram com outras pessoas. Somente um estudante trabalha com carteira assinada, três fazem “bicos”, um estagia e dois ajudam os pais ou parentes. Enquanto isso, catorze somente estudam. Se seis pretendem trabalhar após o término do ensino médio, nove pensam em entrar numa universidade ou faculdade e os outros não sabem ainda.

Sobre a escola os alunos têm opiniões diferentes e contraditórias. Perguntados se há “bagunça” dentro da sala de aula: doze dizem que há pouca bagunça e nove que há muita; se quinze apontam que os professores faltam pouco, seis dizem que faltam raramente. O consenso existe somente a respeito de não ter violência na escola quando dezoito dizem não ter violência na escola e três afirmam ter. Quanto à qualidade da escola, todos a consideram boa ou regular.

Como em outras escolas estudadas, constata-se que os alunos e até mesmo os professores têm dificuldade em avaliar a qualidade da escola em seus diferentes aspectos. Talvez por falta de experiências em outros ambientes escolares, ausência de conceitos claros sobre o que poderia ou deveria ser uma escola ou simplesmente por acomodação e afeição à escola. Qualquer que seja a explicação, esse fato pode dificultar uma evolução para melhor das escolas, sendo o espírito crítico e a presença de uma utopia matrizes de transformação.

3.4. Escola Ademir Martins

A ida a esta escola situada no interior reserva uma grande surpresa ao visitante ou ao pesquisador. Ela dista 18 quilômetros da cidade-sede do município. Sob um sol ardente, são treze quilômetros em uma terra pedregosa e seca, como deve ser o portal do inferno. Estrada em pobre condição de tráfego, com várias ramificações, sendo difícil a passagem de um carro de passeio. A paisagem e as poucas casas no caminho anunciam abandono. Fica-se a imaginar como será uma escola no meio dessa desolação opressiva! Mas subitamente, como numa miragem no deserto, surge da sequeidão uma linda escola vermelha, um oásis colorido, uma verdadeira esperança de redenção. Quem poderia imaginar uma coisa dessas? Qual atrevido teria tido a ideia de construir uma escola num lugar condenado como esse?

Logo se aprende que a escola é resultado, não do atrevimento, mas de um planejamento com um objetivo clara-

mente definido: implantar uma escola rural para atender, num raio de trinta e sete quilômetros, a famílias de três dezenas de assentamentos, reduzidos a uma economia de subsistência. Ou dito de outra forma: reter os jovens no campo formando e capacitando-os para uma agricultura sustentável. A intenção é ter uma escola especial, cujo currículo ainda se encontre em construção, capaz de preparar filhos de pequenos agricultores e de alguns fazendeiros a se fixar no campo, proficientes em uma tecnologia adequada que lhes permitisse uma vida decente. O ensino médio está, portanto, acoplado a um projeto agrícola denominado “Mandala”, com a filosofia de “Ensinar aos adolescentes que, por sua vez irão ensinar aos pais e a seus próprios filhos”. Por isso, o ensino técnico consiste em: 1) organização dos trabalhos e das técnicas produtivas, num campo experimental; 2) práticas sociais e comunitárias, como a história das famílias; e 3) estudo e pesquisa.

O prédio escolar é lindo, revestido de tijolos vermelhos que asseguram o contraste com a natureza ambiental, ainda mais num momento de seca severa. A cor irradia alegria e esperança, mensagem captada pelos professores e alunos. A escola, recentemente construída, em 2012, é ao mesmo tempo, municipal e estadual, administrando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ela é ampla, limpa, acolhedora, bem dividida e conta com nove salas de aulas, sendo quatro técnicas do projeto agrícola e cinco da grade do Ensino Médio, laboratórios com instrumentos e material suficientes, refeitório, cozinha, uma vasta quadra poliesportiva e um anfiteatro ao ar livre. Alunos, núcleo gestor e professores são somente elogios para com a situação material da escola e nela se dizem satisfeitos.

As dificuldades em relação à escola são externas, por assim dizer: as estradas de acesso à escola e a distância das comunidades. Há alunos que passam duas horas e mais para chegar à escola, o que significa de quatro a cinco horas por dia, saindo de casa às quatro ou cinco horas da madrugada. Pode-se imaginar como são essas estradas nos meses chuvosos! O transporte (sete rotas diferentes em ônibus do Estado/Município e pau de arara), portanto, representa uma carga pesada e cansativa no dia a dia do alunato e de servidores docentes e técnico-administrativos.

Se a escola é ampla e bem equipada, o número de alunos e professores não é grande. O Ensino Médio conta um número avaliado como adequado de cento e trinta e cinco alunos, trinta a quarenta por turma, assim distribuída: duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º e uma de 3º ano, única que não é de tempo integral, o que prova que a escola é recente e que haverá em dois anos um acréscimo de duas turmas e todas serão de tempo integral: das 07h00 às 11h00 e das 13h00 às 17h00. A maioria dos alunos faz ou quer fazer o ENEM que dá “valorização”, embora as famílias não deem muita importância ao exame. Trinta e oito alunos já terminaram o Ensino Médio: um foi aprovado na UFC e 14, em faculdades particulares. Os outros, na maioria, estão desempregados. Se não há violência, drogas e indisciplina na escola, há uma evasão elevada de 7,4%, mesmo assim número abaixo da média da rede estadual, devida, sobretudo, à migração de famílias em busca de água.

Mas quem são os alunos da escola? São adolescentes entre quinze e dezessete anos que, em sua quase totalidade,

moram com os pais e somente estudam, podendo ajudar no trabalho familiar; que nunca foram reprovados ou foram reprovados uma só vez; que dizem estudar uma hora em casa, à noite, e que julgam a escola como sendo boa ou ótima (83%). Os alunos ainda declaram que os professores não atrasam e muito raramente faltam. Se metade denuncia bagunça dentro da sala de aula, outra metade afirma que não há! São alunos que têm trinta minutos de efetivo ensino nos quarenta e cinco minutos de duração das aulas.

Se socialmente os alunos pertencem a famílias não fragmentadas no sentido em que moram com pai e mãe, economicamente eles pertencem a famílias de agricultores pobres; 36% declaram que sua família recebe um salário mínimo e 28% que recebe até 2 salários, enquanto 6% declaram que a família ganha mais e 30% não sabem dizer. Pais pobres e com baixa escolaridade: 20% dos pais de família não estudaram e 52% terminaram o Ensino Fundamental I. A situação das mães é melhor: todas estudaram; 31% terminaram o Fundamental I, 27% concluíram o Fundamental II, 20% o Ensino Médio e 10% o Ensino Superior. Por outro lado, 78% afirmam que sua família está inscrita no Bolsa Família. O alunato da escola, portanto, faz parte de uma camada social muito homogênea cultural, social e economicamente. Talvez por isso a percepção da escola por parte dos alunos é muito uniforme: elogiam os professores, que consideram qualificados e interessados, a infraestrutura e se queixam do desinteresse dos próprios alunos e da quantidade exagerada de regras desnecessárias na escola.

Dos catorze professores, por sua vez, dez atuam na área curricular regular e quatro na área técnica, a equipe sendo completada por um diretor, uma coordenadora, um

auxiliar administrativo e três auxiliares de serviço geral. Os professores são da sede do município, menos quatro que vivem nos assentamentos. Somente três trabalham em regime de tempo integral; os outros têm uma carga horária reduzida. Como nenhum professor é efetivo, há uma grande rotatividade entre os docentes. A maioria é efetiva na rede municipal e temporária na escola, todos graduados em instituições privadas, o que é um elemento limitante segundo o núcleo gestor; um é mestre em zootecnia pela UFC. Há um desejo de melhor formação por parte dos professores e do núcleo gestor e de pôr fim à rotatividade, com a efetivação dos professores.

Mas o que limita a qualidade da aprendizagem nesta bonita e ampla escola, rica em recursos didáticos, com tempo integral? O cansaço da viagem para chegar à escola, a rotatividade e a formação insuficiente dos professores como ficou dito anteriormente. Mas também uma forte dissociação entre os objetivos dessa escola rural e as aspirações dos alunos que não pretendem fixar-se no campo após concluir o Ensino Médio. Dessa forma, há uma desmotivação dos alunos pela aprendizagem, ainda fortalecida pela carência cultural e socioeconômica das famílias e do entorno social. Ser filho de agricultores de subsistência não predispõe, por si só, ao estudo, nem sequer a um estudo experimental voltado para o cultivo da terra. Na realidade o público-alvo não tem perspectiva de futuro e a cultura do lugar, segundo professores, está focada em vaquejadas, forró, cavalos, namoro e drogas como a cocaína. Além do mais, o curso fundamental desses alunos deixou muito a desejar

e não os motivou nem preparou para uma dedicação ao Ensino Médio. A escola, por enquanto (vale lembrar que é recente, 2012), se caracteriza por uma grande contradição: bem planejada e organizada, mas com resultados decepcionantes.

3.5. Escola Tomie Ohtake

Existe toda uma literatura sobre a importância da localização de uma escola para a qualidade escolar. A escola Tomie Ohtake justifica essa teoria. A escola que, vista de fora, parece antiga, mas bem conservada, fica na periferia da sede de um município interiorano, na entrada norte da cidade. Essa localização faz com que ela receba alunos de dois bairros periféricos à cidade e com enormes problemas sociais, como pobreza, fragmentação familiar, violência e uso de drogas. No centro da cidade, há duas outras escolas de ensino médio, uma pública e uma particular; e há, na proximidade, uma escola profissionalizante. Essas escolas, como não poderia deixar de ser, recebem alunos com melhor perfil familiar, melhor interesse pelos estudos e menos perturbações sociais, isto é, com melhor sustentabilidade para os estudos. “Nosso aluno, denuncia a diretora, é aquele que sobra”. Aquele que chega com maior déficit de aprendizagem por conta de ter cursado o fundamental em uma escola carente e por viver num ambiente familiar e social que pouco predispõe aos estudos. Por esses mesmos motivos, muitos alunos estão fora da faixa escolar adequada à sua idade. Há um grande atraso escolar.

A escola é pequena contando com duzentos e vinte e nove alunos, distribuídos em três turnos e dez turmas. São vinte e cinco professores, três efetivos atuando no núcleo gestor e vinte e dois, em salas de aula, sendo vinte e um temporários e um efetivo, o que se constitui em uma grande deficiência da escola. Professores temporários provocam uma grande rotatividade no corpo docente tendo como consequências perda de estabilidade, quebra de rotina e precariedade do projeto pedagógico. Em suma, por causa da rotatividade dos professores temporários, há, na escola, uma falta de sustentabilidade e uma baixa autoestima dos professores.

Essas considerações permitem enfatizar uma marca muito positiva da escola: a autocrítica e a consciência dos problemas, sobre os quais os professores e o núcleo gestor conversam tranquilamente, sem procurar enganar a si mesmos. A diretora e um professor logo de entrada falam que a nota da escola no Spaece é fraquíssima, explicando que nosso aluno é aquele que sobrou. Outro professor acrescenta outro motivo: “O interior é desprovido de formação para professores”. Os professores admitem ter dificuldades com o conteúdo e lamentam que haja poucos cursos de formação via SEDUC; quando há são cursos curtos e não há substituto durante o curso, o que provoca interrupção e ruptura na aprendizagem. Embora todos sejam graduados, menos três que estão terminando a graduação, vários professores admitem se sentir despreparados para a tarefa (o que é corroborado pelo núcleo gestor). Eles julgam que sua formação faltou de “mais prática, mais sala de aula”. A dificuldade é saber como trabalhar com os

alunos. Sentindo-se mal preparados, estão com ânimo baixo pela profissão. Sentem-se “desvalorizados”, por não ter: boa formação, bons salários e mais tempo para planejamento.

Os professores que atuam na escola têm, em média, cinco anos de exercício nessa escola e oito anos como professores. Possuem uma carga horária semanal de 20 a 40 horas e trabalham em uma ou duas escolas, poucos tendo outra atividade remunerada fora do trabalho escolar. Não ganham mais do que três salários mínimos e passam vinte e sete horas em sala de aula. Eles gostariam de ter menos alunos por turma, entre vinte e vinte cinco, e que na escola tivessem possibilidade de trabalhar com mais tecnologia e multimídia. Eles dizem ser melhor ensinar em escolas do centro da cidade, o que reforça a ideia de que a localização da escola pode interferir na sua qualidade. O que eles pensam dos alunos? Que existe uma grande falta de interesse pelo estudo e que estão sem perspectiva de vida. Que eles não têm horizonte e não se empenham na escola e nos estudos; dizem que menos de um terço deseja continuar os estudos e fazer faculdade.

A estrutura física da escola é boa, embora, no momento, a rede elétrica seja um problema. Como o prédio foi construído há trinta e seis anos, a construção não contemplou de forma satisfatória os ambientes necessários no dia de hoje, embora todos esses ambientes tenham sido adaptados. O laboratório de informática climatizado está sucateado. Se não há laboratório de física, há um amplo auditório plano com ar condicionado. A limpeza da escola e dos banheiros é boa, o que

significa organização e cuidados com a manutenção no que depende do núcleo gestor. Existe uma reivindicação dos professores e dos alunos para que as salas de aula sejam todas climatizadas por causa do grande calor da tarde.

Um questionário aplicado a vinte alunos do segundo ano revela que catorze moram com o pai e a mãe e seis, somente com a mãe, todos em casa própria. Onze declaram que a renda familiar é de um salário mínimo, cinco, de dois salários e um, de dois a cinco salários. Cinco não souberam responder. Catorze afirmam receber o Bolsa Família e seis, não. Com essa renda, é de se esperar que a escolaridade dos pais não seja muito alta; mesmo assim, seis pais possuem o Ensino Médio, contra oito mães, sendo que seis alunos não souberam dizer a escolaridade do pai e quatro, da mãe. Por si só, esses dados não expressam uma desagregação familiar muito forte nem uma incompreensão dos pais pelo papel da escola. O meio social deve atuar de forma negativa sobre a atitude dos alunos diante dos estudos e da ausência de perspectiva de vida. Um só aluno tem emprego com carteira assinada, quatro trabalham com os pais e quinze apenas estudam. Outro dado interessante é que dez pretendem trabalhar após o Ensino Médio, dez querem continuar os estudos numa faculdade. Contrariando os professores, nove alunos qualificam a escola como ótima, seis, como boa, quatro, como regular e um só, como péssima. Os alunos dessa escola também se dividem quanto a ter bagunça nas salas de aula: onze afirmam que a bagunça é grande e seis que ela é pouca. Dez dizem não haver violência na escola enquanto sete

afirmam que há. De qualquer forma, os alunos gostam da escola e dos professores. Esses dados e os das outras escolas estudadas sugerem uma pesquisa aprofundada sobre a cultura escolar dos alunos de maneira a elucidar o que, à primeira vista, parece contraditório em suas afirmações.

Nesse retrato da escola, pelo menos três aspectos positivos e peculiares se destacam: o núcleo gestor admitir abertamente que as notas nas avaliações externas da aprendizagem são muito baixas; professores admitirem se sentir despreparados e inseguros na execução de suas tarefas pedagógicas e desejar cursos longos para preencher as lacunas de sua formação inicial; a realidade social pode ser uma variável decisiva na formação dos alunos a despeito dos esforços da escola.

4 Caracterização das cinco escolas com baixo desempenho escolar

Sem risco de errar, é possível afirmar que essas escolas representam o reverso do primeiro grupo acima caracterizado. Chamaremos essas escolas de “escolas comuns ou regulares” por reproduzirem as características da maioria das escolas públicas de Ensino Médio, tanto na capital como no interior. Antes, porém, é necessário comentar que a caracterização a seguir somente se aplica a quatro das cinco escolas estudadas, já que a Escola do Campo está longe de apresentar as mesmas características das outras, embora seus alunos tenham rendimentos escolares também muito fracos. Com efeito, é uma escola que caminha para ter dois turnos, com uma belíssima infraestrutura e uma programação *sui generis* voltada para a formação agrícola de seus alunos, filhos, na sua maioria, de famílias assentadas e com renda abaixo de dois salários mínimos ou de filhos de fazendeiros. Ao ensino médio comum ensinado num turno, é acoplada, no segundo turno, uma formação no Projeto Mandala que inicia a técnicas agrícolas adaptadas a terra semiárida, visando reter os jovens no meio rural. O grande empecilho da louvável iniciativa é que 100% dos alunos

consultados não querem permanecer no meio rural, sendo atraídos por profissões e trabalhos em cidades. Como a escola é recente, completando três anos, e possui um alunato homogêneo, disciplina, professores do município e é administrada pela Seduc, com a ativa participação de uma central trabalhadora, é provável que nos próximos anos o rendimento escolar melhore mesmo que os alunos não pensem em permanecer no campo. Em outras palavras, essa escola não padece dos problemas inibidores de aprendizagem das outras quatro escolas.

4.1. Os alunos não desejam aprender

Quem está acostumado a lidar com professores da rede pública escuta constantemente o refrão que os alunos não querem nada, o que, muitas vezes, leva o observador a desconfiar do interesse desses docentes de ensinar. Mas essa pesquisa observou empiricamente, tanto através das entrevistas, dos questionários e, sobretudo da observação *in loco*, que de fato os alunos não manifestam nenhum desejo sólido de aprender; não manifestam nenhum entusiasmo com sua presença na escola e não estão preparados para manter esforços contínuos de trabalho escolar. Eles declaram frequentar a escola para encontrar amigos e passar o tempo. Estudar para eles significa simplesmente ir à escola, assistir às aulas, sem nenhum empenho para aprender. Um indicador interessante dessa postura é que muitos não levam sequer os livros para a escola, já que “os livros são pesados”! Isso significa que não se interessam pelos livros; certamente não os leem e os consultam pouco.

Os alunos dessas escolas não manifestam desejos de aprender e não conseguem ver a importância da escola em sua vida, já que pouco dela esperam. De qualquer maneira, eles não estão dispostos a empenhar-se nos estudos. Sinal disso é que poucos afirmam o desejo de continuar os estudos além do Ensino Médio e se candidatar ao ensino superior; tampouco pensam em ter uma formação técnica. Dizem pretender trabalhar, sem especificar qual trabalho serão capacitados a realizar e sem manifestar o desejo de se inscrever em um curso técnico. Irão, portanto, enfrentar o mundo do trabalho somente com o diploma do Ensino Médio, sem nenhuma profissão definida, isto é, sem uma identidade trabalhista.

Há, portanto, uma enorme falta de motivação acadêmica nesses alunos o que cria um grande problema pedagógico. Como ensinar a alunos que não querem aprender ou, pelo menos, não estão dispostos a se dedicar aos estudos? Todas as teorias pedagógicas desde Sócrates realçam que a admiração diante das coisas e o desejo de questionar e aprender é postura *sine qua non* para um ensino bem sucedido. Aprendizagem logra êxito se houver desejo e empenho. A questão primeira dessas escolas passa então a ser: como motivar os alunos a aprender? Ainda mais que nessa tarefa os mestres pouco podem contar com os pais, que não participam da vida escolar dos próprios filhos e ainda menos da escola. Aqui certamente reside a causa primeira e essencial do baixo rendimento de ensino-aprendizagem nessas escolas. Esse é o entrave principal a ser vencido, pois reflete, sobretudo, o que ocorre na escola desde a disposição dos mestres e do núcleo gestor até o comportamento dos alunos e prejudica os alunos (pois exis-

tem) desejosos de receber uma boa formação. Deve ser a grande preocupação da Seduc, dos educadores, dos pesquisadores e de todos os interessados no processo educacional: como motivar para o estudo os filhos das classes mais carentes da nossa sociedade? Qual tipo de escola, atividades, currículo, pedagogia, tecnologia, calendário etc., deve ser implantado? Além de desmotivados, os alunos das cinco escolas pesquisadas se revelam despreparados para entrar no Ensino Médio, já que desde cedo manifestaram esta falta de disposição para o estudo e estudaram em escolas de Ensino Fundamental públicas de baixa qualidade.

4.2. Indisciplina

A primeira e mais visível consequência da falta de desejo de aprender é o clima de indisciplina que reina nas escolas. A constatação não é nova; ela é até repetitiva, costumeira. Assim uma pesquisa recém-realizada em escolas do maciço de Baturité relata a indisciplina dos alunos e a dificuldade de trazer as famílias dos indisciplinados para discutir o problema com a escola, como relatam Vidal e Vieira (2014). Mas como se manifestou a indisciplina ao longo de nosso estudo?

Primeiro, pelo ambiente barulhento e agitado das escolas, logo percebido ao entrar no recinto escolar. Mesmo durante as aulas, as salas de aula são “bagunçadas”, como falam e escrevem os alunos respondendo aos questionários. O ruído das salas invade outras salas e os corredores, ao ponto em que o visitante se pergunta como é possível ensinar em tal situação. Geralmente há alunos perambulando pelos corredores, não raramente conversando em voz alta, como se estivessem em

pleno recreio. Se houver um ou mais professores faltando, os corredores e o pátio se enchem de alunos desocupados e barulhentos, muito dessa situação sendo causado por uma falta gritante de espaço, não tendo os sem-aula onde ficar. Durante o recreio o pátio e os corredores congestionam e o barulho e agitação se ampliam. Fica-se pensando: como será possível logo em seguida retomar as aulas em clima de serenidade e calma essenciais à boa aprendizagem!

Talvez o depoimento mais desalentador e, infelizmente, verdadeiro de toda a pesquisa tenha sido dado por um diretor de uma das escolas quando afirmou: “Minha função aqui se resume a “tanger” os alunos para dentro da sala de aula”. E ele não estava exagerando. Constantemente há membros do núcleo gestor, funcionários ou professores “empurrando” os alunos para que, depois dos intervalos das aulas e do recreio, eles retornem para a sala de aula. Esse desabafo constrangido do diretor expressa um estado de coisa totalmente contrário ao necessário espírito pedagógico e explica em grande parte o insucesso ou fraco desempenho das escolas. Essa frase caracteriza grande parte das escolas que chamamos de comuns. Talvez mais do que indisciplina devamos falar em falta de ordem ou organização provocada pelo desinteresse dos alunos e a infraestrutura das quatro escolas.

Surpreendentemente, nem os professores, nem os núcleos gestores acusaram violência e problemas de drogas nas escolas, embora sejam escolas de bairros carentes da periferia onde a violência atinge níveis elevados e há reserva de territórios por gangues inimigas. O que chamamos aqui indisciplina ou falta de ordem não chega à violência física nem a desacatos verbais aos professores, pelo menos de forma habitual, o que retira uma das explicações muitas vezes dadas pela baixa qua-

lidade de nossas escolas e permite esperar dias melhores. De qualquer maneira, a falta de disciplina, ordem e organização, qualquer que seja o conceito adequado, impacta todas as atividades da escola e o ânimo de todos.

4.3. Tempo letivo

Uma das consequências mais severas para a aprendizagem é a erosão do tempo letivo. Há unanimidade nas entrevistas e nos questionários em declarar uma perda de 20 a 25 minutos de tempo letivo por aula de cinquenta minutos. Isto é, em torno da metade do tempo previsto de aulas se encontra desperdiçado. Alunos em sua maioria sem desejo de aprender, “tangidos” contra sua vontade para dentro da sala de aula, sem livros didáticos que julgam demasiado pesados para levar de casa para a escola dificilmente podem estar dispostos a fazer silêncio e a se concentrar ao atravessar a porta da sala de aula. É possível imaginar, também, embora isso não tenha sido manifestado na pesquisa, que os professores não se sintam... não digamos entusiasmados, mas simplesmente encorajados a passar lição para casa. A perda de tempo se torna então crônica e como que oficializada, provocando ruídos que podem ser escutados por toda a escola.

Essa situação constatada em nossa pesquisa já foi assim retratada num jornal da cidade de Fortaleza por um professor de uma escola pública da cidade: “Enquanto na escola particular – e agora podemos dizer em certas escolas públicas – 90% do tempo de aula de 50 minutos é aproveitado com conteúdo e 10% com bate-papo trivial entre mestres e alunos, na escola pública, 10% da aula é conteúdo e os outros 90% é: “Menino,

não bate no outro”, “não xingue a menina”, “solte a carteira”, “baixe o volume do celular”, “não arraste a carteira”. “Pode ter certeza que a falta de moral do professor desmotiva mais do que o salário baixo que recebemos”.

Os autores deste trabalho vêm insistentemente chamando a atenção nesse componente das escolas, já que captaram essa realidade em outras pesquisas, como, por exemplo, em Pessoa (2009) e em outras atividades de escuta da realidade escolar. Reunidos, por exemplo, com todos os diretores de escolas de um município da região metropolitana, perguntamos quanto tempo em média, na avaliação deles, havia de efetivo ensino nas aulas de cinquenta minutos de suas escolas. Por unanimidade eles responderam: “não mais de 30 minutos”.

O silêncio é outra condicionante da aprendizagem. Infelizmente a rede estadual e ainda menos as escolas não possuem um sistema de substituição na ausência de um professor. Os alunos ficam ao léu, num espaço restrito, na espera da próxima aula. Aí o barulho aumenta e atrapalha as aulas em andamento. Escolas fisicamente sem espaço e barulhentas dificilmente podem proporcionar uma aprendizagem de qualidade.

4.4. Escola de turno único

Outra característica dessas escolas, novamente com exceção da escola do campo, é que elas funcionam em um turno só, em cinco horas oficialmente. É muito pouco para qualquer aprendizagem séria e ainda menos para escolas com as características que estamos apontando. Na década de 60 do século passado, sob a liderança do governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, e de Darcy Ribeiro, se

implantou o tempo integral, mas a ideia não prosperou. Hoje, o discurso é retomado e muitos políticos prometem escolas em tempo integral. O tempo integral é certamente um fator de melhor rendimento escolar desde que as escolas ofereçam condições necessárias de funcionamento, a começar com o desejo dos alunos de estudar e o dos professores de trabalhar e ensinar em dois turnos na mesma escola. Sem essas condicionantes mínimas o tempo integral pode não dar os resultados esperados e aumentar os custos pessoais e financeiros em vão.

4.5. Núcleo gestor e professores

Essas escolas apresentam uma ambiguidade. Os pesquisadores encontraram núcleos gestores e professores interessados e até entusiasmados, dedicados a seu trabalho e preocupados com o aspecto pedagógico da escola. Os fracos resultados escolares levavam a supor certo abandono dos responsáveis das escolas. Mas isso não se verificou, embora esse ponto precisasse ser mais aprofundado nos afazeres do cotidiano das escolas. Nem as visitas, nem as entrevistas, nem os questionários expressam um desleixo e uma desistência dos dirigentes e dos professores de ensinar. A falta de entusiasmo dos alunos pela aprendizagem certamente pesa sobre os dirigentes e os professores e os impede de impor um ritmo mais rápido e fecundo a seu trabalho e pode provocar desânimo. Como foi dito anteriormente, o núcleo gestor desperdiça muito de seu tempo “pastorando e tangendo” os alunos em vez de aproveitá-lo em

preocupações pedagógicas e didáticas. A indisciplina rouba muito das energias dos dirigentes e mestres. E, de fato, como fazer de outra maneira?

Nota-se, portanto, um interesse e uma satisfação pela profissão, mesmo em uma situação de grande dificuldade. Em três escolas, todavia, os professores se declararam despreparados para o exercício da profissão, a afirmação sendo corroborada pelos respectivos núcleos gestores. É que muitos desses professores, sobretudo no interior, foram formados em faculdades privadas que deixam muito a desejar; são portadores de diploma, mas não da necessária preparação. Faltou na sua formação uma prática escolar. Forma-se, assim, um círculo perverso: o aluno não quer estudar e o professor não se sente preparado para a tarefa, que ele executa num ambiente inadequado, senão hostil. E ainda se pode acrescentar numa situação profissional instável, sendo a grande maioria dos docentes contratada de forma precária, como professor temporário em condições de trabalho nitidamente vexatórias.⁸

A situação do professor temporário precisa ser melhor equacionada. Ela cria uma insegurança na escola e multiplica as chances de um rodízio de professores

⁸ O professor temporário na rede estadual do Ceará se encontra num vazio de direitos, visto que não possui qualquer tipo de vínculo empregatício com o governo do estado. A contratação é regida pela Lei Complementar Nº 22/2000. Essa lei mostra a precariedade do vínculo, a saber: o contrato pode expirar ou ser rescindido “sem direito a indenização” (Arts. 6º e 7º), como seguro desemprego, por exemplo. Ademais, o vínculo é através de contrato que tem duração máxima de 12 meses, tendo o professor que conviver com as incertezas em ter seu contrato renovado após esse período. Por fim, esse indivíduo não tem direito ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários da categoria, o que significa que independentemente de sua titulação ou tempo de serviço receberá a mesma quantia pela hora-aula, que é um valor inferior ao da hora-aula do Nível 1 daquele Plano.

absolutamente nocivo ao ensino e à aprendizagem, além de desviar o núcleo gestor de suas funções, perdendo tempo em busca de um novo professor, que também será temporário e assim por diante. Também há necessidade urgente do sistema montar um programa de professores substitutos para preencher as faltas dos professores. A falta de um professor numa escola descontrola toda a rotina escolar, prejudicando a todos.

4.6. Infraestrutura e pobreza das escolas

Quatro das escolas pesquisadas apresentam uma estrutura nitidamente insuficiente e indigna. Elas são pequenas, baixas, apertadas, isto é, sem espaço, escuras, quentes e até parecem mais depósito do que escola. A infraestrutura não oferece atrativo algum, embora todas possuam laboratórios básicos de ciências (visivelmente pouco utilizados) e de informática, quadra coberta e biblioteca (as salas multimeios, com acervo pequeno, são os locais mais acolhedores e leves das escolas). Mas tudo é tão comprimido que o ambiente se torna opressor. Assim são as salas do núcleo gestor, dos professores, do diretor de turma, de aula e os banheiros. Obviamente que, nesses locais, todo barulho é amplificado e que há um sentimento de opressão e não de liberdade e libertação. O ambiente é cansativo e estressante. Sem falar que todos os ambientes precisam de manutenção. Na realidade elas deveriam ser reconstruídas com outra arquitetura e muito mais espaço, abrindo horizonte, claridade e acolhimento. Um ambiente onde seja bom ficar.

Mas ainda são escolas pobres que se resumem a um mínimo para abrigar professores e alunos na esperança que desse ambiente possa surgir uma aprendizagem. Essas escolas não oferecem esportes, nem artes de maneira consistente. Elas não possuem instrumentos musicais (onde poderia guardá-los?) e nem há espaço para dança, artes plásticas, etc. Não há esportes organizados, campeonatos internos ou externos, intercolegiais, por exemplo. Há somente aulas curriculares de educação e artes e de educação física. Será suficiente para atrair o alunato? A estrutura da escola está mais propícia a expulsar o aluno do que a atraí-lo.

4.7. Cultura interna ou clima escolar

Fica fácil deduzir do que foi exposto que o clima escolar dessas escolas é pobre e não manifesta nenhuma cumplicidade com um local de ensino e aprendizagem de qualidade. Há um acúmulo de fatores negativos que ocultam os aspectos positivos como as disposições favoráveis dos núcleos gestores, dos professores e de parte dos alunos, de serem dominantes. O que se pode dizer que essas escolas não exalam um ambiente de estudo; pelo contrário, muitas variáveis militam para debilitar o clima escolar. Assim, a falta de vontade de aprender e estudar, a indisciplina, o barulho na escola e a “bagunça” na sala de aula, o pouco tempo letivo, o despreparo de professores e suas condições de trabalho, o ensino de um turno, a pobreza das escolas e sua péssima infraestrutura estão a anular os reais esforços didáticos dos professores e a puxar para baixo o rendimento escolar, o que faz que essas escolas sejam tristes.

Conclusões

Pelas descrições acima, fica claro que a mesma rede escolar está marcada por um profundo dualismo, uma intensa estratificação, uma falta de equidade e dois tipos ou modelos de escola incompatíveis entre si, dualismo esse que, se desmente a crença popular de que todas as escolas públicas são de má qualidade, por outro, levanta sérios questionamentos sobre a qualidade da maioria das escolas públicas. A verdade é que as médias no Enem das melhores escolas públicas ainda são inferiores às médias das melhores escolas privadas frequentadas por filhos de famílias das classes assim chamadas de A e B, elas são superiores à grande maioria das outras escolas particulares espalhadas pela capital e cidades do interior, o que não poderia ser de outra forma já que o sistema escolar cearense e brasileiro é um sistema de classe. As escolas particulares mercantilistas recebem filhos e filhas das classes média e alta escolarizadas e endinheiradas; as escolas públicas, filhos e filhas de famílias de classe média baixa, trabalhadora ou do *lumpemproletariado*, também chamada de excluída. Essa característica não é propriamente brasileira. Pesquisas internacionais

concluem que alunos de famílias socioeconomicamente privilegiadas aprendem melhor; somente uma parte dos alunos de famílias desfavorecidas consegue ter um bom sucesso (6%), conforme já destacado. A qualidade da escola pública, mesmo em países ricos, varia segundo a renda das famílias de bairros de uma mesma cidade. O Ceará não é exceção a essa realidade.

Assim, ficam duas perguntas que devem ser respondidas e as respostas traduzidas em políticas efetivas. A primeira, como melhorar ainda mais o rendimento das escolas com bom desempenho no Enem? Vimos que os que fazem essas escolas apontam a necessidade de ter um Ensino Fundamental de melhor qualidade para que os alunos cheguem melhor preparados ao Ensino Médio. Segundo, os professores precisam ter a sua autoestima elevada e sentir-se valorizados, inclusive por formação continuada e específica de acordo com suas deficiências individuais. Para isso certamente duas deficiências devem ser equacionadas de forma definitiva: a necessidade de um sistema eficiente de professores substitutos para que os titulares possam se aperfeiçoar sem prejuízo da continuidade da aprendizagem dos alunos e a figura do professor temporário deve ser eliminada ou repensada. Na situação atual, ela é um sério obstáculo à sustentabilidade dos estudos dos alunos e da organização da escola. Um terceiro fator passa pelo redesenho (em curso) do prédio escolar e o uso pedagógico e competente de laboratórios mais especializados e de novas tecnologias, o que significa uma ênfase em competências específicas dos professores. Mas certamente que há aqui variáveis ocultas, como o baixo nível de escolarização e cultura das famílias de baixa renda. Entre essas variáveis

importa destacar o uso da língua culta, aquela ensinada na escola, mas que não é praticada no dia a dia familiar dos alunos. Existe, portanto, um hiato entre a cultura escolar e acadêmica e a cultura familiar o que não ocorre com alunos das classes médias mais altas.

Pesquisas perscrutando a vida pedagógica dentro da sala poderão dar subsídios a políticas específicas certas. Estamos nos referindo aqui a estudos acompanhando a gestão escolar, o desenrolar do tempo letivo em sala de aula; as metodologias dos professores no preparo e na execução das aulas e os métodos de estudo dos alunos; a adequação e o uso do material didático, dos laboratórios e das novas tecnologias; as metas e seu cumprimento por parte da escola e tantos outros assuntos que perpassam o dia a dia da vida escolar.

Mas a segunda e crucial grande interrogação lançada por essa pesquisa diz respeito ao que fazer com as escolas de fraco desempenho. A resposta não é evidente. Poder-se-ia perguntar se se trata, principalmente, de uma questão social ou de uma questão pedagógica, o que equivaleria a perguntar o que a escola pode fazer em ambientes tão desfavoráveis à aprendizagem? A pesquisa insistiu em destacar que os alunos dessas escolas possuem um interesse muito baixo pelo estudo e pela aprendizagem. Muitas vezes questionamos: ao aceitar essas evidências não estaríamos “culpando as vítimas” e inocentando o sistema escolar e a sociedade? Não há dúvida quanto à vitimização dos adolescentes e dos jovens adultos, mas não por nós. Eles são vítimas de uma sociedade profundamente dividida em classes e de uma cultura resultante desse *apartheid*. Nesse sentido, o problema é social e os

alunos dessas escolas somente reproduzem a cultura de sua classe, de seu grupo e de suas famílias, que são carentes econômica, social, cultural e escolarmente. É nesse contexto que se deve perguntar se a escola pode fazer algo para modificar o jogo, sabendo que ela é uma instituição reprodutora da realidade social. Mesmo assim, poderia ela intervir? Se a resposta for sim, o que deve fazer?

A primeira condição é que as escolas sejam um atrativo para os adolescentes; isto é, que elas sejam um lugar onde os adolescentes achem bom estar e onde eles possam manifestar suas aspirações e habilidades. Isso é tudo o que as escolas estudadas não são, a começar pelo começo, o prédio!

Embora o prédio não seja tudo, ele deveria ser espaçoso e permitir concomitantemente atividades diversificadas, sem que uma intervenha negativamente na outra. O espaço confinado obriga a atividades repetitivas e sem atrativo para os alunos, que já chegam com pouca disposição ao estudo. As salas de aula, os laboratórios, o pátio, a cantina e até a quadra esportiva são pequenos e contíguos. Além do mais, essas escolas oferecem pouco ao aluno. Os esportes, as artes, as competições são raros quando não inexistentes em todas as escolas estudadas nesse grupo. Evidentemente muito há que fazer também em termos de professores substitutos, professores temporários, metodologia de trabalho, condições e valorização de trabalho dos docentes e outros assuntos abordados anteriormente. Será ainda preciso fazer com que alunos e professores adotem um posicionamento mais crítico e menos acomodado sobre suas escolas de maneira a modificá-las e exigir transformações. Atualmente, a

escola de tempo integral volta a ser considerada a solução para todos os problemas da escola pública. Mas é preciso avaliar se a jornada ampliada terá um impacto sobre a motivação dos alunos nas condições físicas, materiais e pedagógicas das escolas. Difícil é imaginar professores e alunos felizes em uma escola cheia de grades, barulhenta, sombria, quente e sem espaço.

De qualquer forma, a pesquisa deixa uma pergunta a ser discutida e resolvida: o que pode ser feito para que o sistema escolar influa e, se possível, mude a cultura dos alunos e os leve a ter gosto pelo estudo? A partir dessa resposta, Seduc, escolas, núcleo gestor, professores e funcionários terão de aplicar políticas consequentes. A continuar as coisas como estão, será preciso esperar uma reviravolta social para elevar substancialmente a aprendizagem dos alunos. Teremos então que voltar à temática dos anos sessenta do século passado: revolução social ou mudanças pedagógicas?

Posfácio Crítico

*Eloisa Maia Vidal*⁹

Escrever um posfácio para o livro *Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará*, de André Haguette e Márcio K. M. Pessoa, representa um grande desafio. Primeiro, porque fui uma leitora de primeira hora do trabalho e dialoguei com os autores acerca dos dados da pesquisa. Segundo, porque lançar um olhar crítico sobre estudos de colegas é sempre uma questão delicada, considerando que, embora existam consensos acerca do que se deve fazer em termos de políticas públicas para a educação, alguns dissensos povoam o *modus faciendi* dessas iniciativas. Os autores, com vasta formação no campo da Sociologia, fazem a análise dos dados coletados a partir de seus referenciais teóricos, e colocam peso nos condicionantes sociais como determinantes ou, pelo menos, com forte tendência a determinar os destinos das novas gerações. Não é à toa que o

⁹ Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora em Educação pela UFC (2000).

texto termina colocando a questão fundamental da “revolução social ou mudanças pedagógicas”, e aqui já caberia uma indagação: é possível uma ocorrer sem a outra?

Os autores investigaram dez escolas públicas de Ensino Médio do estado do Ceará tomando como referência dados do Enem 2011, observando cinco entre as dez que apresentaram melhores resultados e outras cinco entre aquelas que tiveram os piores resultados, conforme dados divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Enem é um exame realizado anualmente pelo MEC/Inep, desde 1998, de caráter voluntário, para alunos concluintes do Ensino Médio e, também, os egressos deste nível de ensino em qualquer de suas modalidades. A concepção inicial era permitir a cada participante fazer sua autoavaliação e orientar melhor suas escolhas futuras, não só em relação à continuidade dos estudos, como também para o mercado de trabalho. O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, mesmo tendo importância fundamental, não pode ser o único elemento de compreensão do mundo.

Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada, procurando trabalhar com situações-problemas e colocando o estudante diante de contextos que exigem mais do que o domínio de conceitos, a aplicação dos mesmos em situações concretas. O Enem não procura mensurar a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim em que medida ele é capaz de aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

A partir de 2010, o Ministério da Educação coloca o Enem na pauta de discussão, como processo seletivo de admissão aos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior, modificações são propostas ao modelo de prova e cria-se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Esse momento marca também um maior envolvimento das escolas públicas com esse exame, uma vez que o acesso a uma vaga de Ensino Superior numa instituição pública passa a fazer parte do horizonte de possibilidades dos estudantes dessas escolas, que até então não tinham condições de frequentar cursinhos pré-vestibulares para se preparar para esse processo seletivo. Essa possibilidade se amplia sobretudo, após a adoção de cotas para alunos que estudaram em escolas públicas.

Depois de mais de dez anos de tentativa de implantação de uma nova proposta curricular para o Ensino Médio, articulada com as demandas do século XXI, o Ministério da Educação deposita no novo Enem a esperança de conseguir a tão almejada reforma. Considerado por alguns educadores como uma reforma de cima para baixo (do órgão central para as escolas e partindo do último degrau da educação básica), o Enem passa a mobilizar as escolas privadas e públicas. As primeiras, procurando compreender e se adaptar à nova ordem e naturalmente não perder espaço na conquista de vagas públicas nas instituições federais, mantendo a lógica invertida de cursar a educação básica na escola privada e conquistar uma vaga pública para o Ensino Superior; as segundas, interessadas em identificar possibilidades reais de acesso dos estudantes das escolas públicas ao Ensino Superior público e gratuito, tarefa significativamente difícil em tempos de vestibulares.

Cria-se um *ethos* em torno do novo Enem e, no Ceará, as escolas públicas, incentivadas pela Secretaria de Educação, se mobilizam para orientar e estimular seus alunos a se inscreverem e participarem do exame. Essa iniciativa vem crescendo desde então, inclusive com ações direcionadas especificamente para o Enem, e seu caráter voluntário, embora continue, é encoberto pela indução deliberada junto aos alunos, no sentido de participarem. Assim, o que se vê é a quase totalidade dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio e até mesmo alunos do 2º e 1º ano das escolas públicas se inscrevendo e fazendo as provas do Enem.

Os resultados de aprendizagem obtidos pelas escolas no Enem correspondem assim a uma amostra bastante representativa de cada estabelecimento. O presente estudo, além de realizar uma interessante tipificação das dez escolas, elege um conjunto de categorias, sobre as quais faz uma análise comparativa entre os dois grupos de escolas, que procuramos discutir em seguida. Essas categorias são: desejo de aprender, disciplina, tempo letivo, tempo integral, gestão com foco na aprendizagem e docentes.

A primeira categoria eleita como diferença expressiva entre as escolas é o *desejo de aprender por parte dos alunos*. Nas escolas com as melhores notas os autores constataram que os alunos possuem “vontade e disposição prática[...] em aprender”, fato que não acontece nas escolas com menores notas no Enem, pois nessas, “os alunos não manifestam nenhum desejo sólido de aprender; não manifestam nenhum entusiasmo com sua presença na escola e não estão preparados para manter esforços contínuos de trabalho escolar”. Em que medida essa categoria pode ser considerada uma variável intraescolar ou extraescolar? A escola, como

instituição responsável pela transmissão dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, não teria a atribuição de construir um ambiente acolhedor e motivador de modo a estimular em todos esse desejo? A negação do desejo de aprender está intimamente associada ao fracasso escolar, porque mesmo que o aluno não abandone a escola ou fique reprovado naquele ano letivo, é patente que o não desejo representa um fracasso para todos – alunos e escola. Sobre o fracasso escolar, Angelucci e colaboradores (IRELAND, 2007) realizaram um estudo em 2004 e identificaram quatro concepções de fracasso escolar. A primeira considera-o (ou considera o fracasso escolar) como um problema psíquico dos alunos; a segunda enfoca o fracasso escolar numa perspectiva técnica, envolvendo a inadequação das técnicas de ensino, portanto responsabilidade docente; a terceira aborda o fracasso escolar como uma questão institucional, sendo a escola inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital e determinante desse fracasso; e a quarta está associada às relações de poder estabelecidas no interior da escola, que, ao estruturar-se na cultura dominante, estaria praticando um ato de violência, pois passaria a não reconhecer, ou a desvalorizar, a cultura popular (p. 58).

O desejo de aprender ou a falta dele estaria associada a algum desses fatores ou a todos eles? Entendendo a “escola eficaz” como aquela que se preocupa em assegurar que seus alunos alcancem metas de qualidade independentemente de sua origem social (MARTINIC, 2002 apud RACZYNSKI; MUNOZ, 2006) e que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um de seus alunos além do que seria previsível tendo em conta seu rendimento inicial e sua situação social, cultural

e econômica (MURILLO, 2003 apud RACZYNSKI; MUNOZ, 2006), poderíamos afirmar que as cinco escolas de baixos resultados não são eficazes, enquanto as demais, em maior ou menor grau, apresentam indícios de eficácia na tarefa educativa.

Outra categoria, na visão dos autores da pesquisa, que faz a diferença entre os dois grupos de escola, se refere à *disciplina dos alunos no ambiente escolar*. Nas escolas que apresentam bons resultados no Enem, “o ‘clima de estudo’ é acompanhado por um clima de disciplina, já que se trata de uma disciplina interiorizada e sem guardiões, nem vigilância”, enquanto nas outras escolas, a “falta de desejo de aprender” está diretamente associada à “indisciplina que reina nas escolas”, que por sua vez também se associa à “falta de ordem ou organização provocada pelo desinteresse dos alunos e a infraestrutura das escolas”. O clima escolar é considerado por Raczynski e Munoz (2006) como parte do capital simbólico da escola e situa-se no âmbito das relações interpessoais, funcionando, portanto, no plano subjetivo e envolvendo atitudes, percepções, imagens e valores. É nesse espaço de subjetividade que a disciplina dos alunos pode ser compreendida como um valor intimamente associado à gestão escolar e ao *ethos* criado em torno da aprendizagem.

Estudo realizado em 2008 pelo *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE),¹⁰ denominado *A aprendizagem dos estudantes da América Latina e*

¹⁰O Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparativo (PERCE) em 1997, aplicado pelo LLECE e que visava testar a capacidade de linguagem e Matemática de alunos de terceira e quarta séries em 11 países da América Latina e Caribe.

do Caribe, e que contou com a participação de 16 países mostrou que, considerando variáveis relativas ao aluno, a escola e aos pais, três fatores escolares têm influência nesse processo: 1) o clima escolar, que consiste na criação de um ambiente de respeito, acolhedor e positivo na escola e em sala de aula, como se sente o aluno na escola e como o aluno percebe as relações em sua turma; 2) os recursos escolares, envolvendo infraestrutura, serviços básicos da escola, biblioteca escolar e anos de experiência do docente, e 3) a segregação escolar, que devido às condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, é um fator que contribui para o baixo desempenho. Embora não seja uma variável escolar no sentido pleno do termo, qualquer ação de melhoria no sentido de diminuí-la contribui para avanços no desempenho dos estudantes (*LABORATÓRIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, 2008). Por sua vez um estudo realizado pela OCDE (2013a) revela que um “clima disciplinar positivo pode ajudar a atenuar o impacto que as condições socioeconômicas dos estudantes exercem sobre seus desempenhos”, e que “a maioria dos estudantes gosta de disciplina em sala de aula”, ato não encontrado nas escolas citadas.

Os pesquisadores também apontam o *tempo letivo*, entendido como a quantidade de horas ou minutos dedicados ao trabalho docente com o currículo escolar em sala de aula, como categoria de grande relevância para o sucesso da aprendizagem nas escolas investigadas. O relato mostra que, enquanto um grupo de escolas aproveita uma parcela expressiva do tempo letivo com os conteúdos programáticos, e ainda passa tarefas para casa, que, segundo estimam, ocupam cerca de 90 a 120 minutos dos

alunos, o outro grupo de escolas escamoteia o tempo letivo na sala de aula, reduzindo-o a menos da metade do valor previsto, fato associado à indisciplina, ao clima escolar, à desmotivação de alunos e docentes, enfim, a um conjunto vasto de condições desfavoráveis. Não é à toa que em estudo da OCDE (2013b) “mais de 90% dos estudantes brasileiros acham que a escola foi uma perda de tempo” o que coloca o país em situação que só perde para a Indonésia no conjunto de 65 países participantes do PISA.

A escola de *tempo integral*, por sua vez, ainda se coloca como uma situação nova, atingindo cerca de 10% dos alunos da rede pública estadual do Ceará e cujo acesso se dá por meio de processo seletivo para alunos, fato que, por si só, já cria uma situação de iniquidade na entrada, em relação às demais escolas. Embora estudos evidenciem o impacto positivo das escolas de tempo integral, é preciso cautela na avaliação da iniciativa cearense, considerando, acima de tudo, o pouco tempo de sua implementação, os recursos financeiros envolvidos e as condições de trabalho docente, que, como bem aponta a pesquisa, emerge como uma preocupação dos próprios professores. As escolas de Ensino Médio que trabalham em regime de tempo integral dividem esse período de tempo entre a oferta de Ensino Médio regular, com o cumprimento dos conteúdos curriculares desta etapa de ensino e a oferta de um curso de educação profissional, com formação específica para o exercício de alguma profissão.

Dois outros aspectos apontados pelos autores como marcantes em ambos os grupos de escolas dizem respeito a uma *gestão com foco na aprendizagem* e o grau de compromisso e envolvimento dos *docentes*. Esses aspec-

tos destacados se alinham ao conceito estabelecido pelos estudiosos sobre escolas eficazes, cuja marca de maior destaque consiste na constante preocupação dos gestores e professores com a aprendizagem dos alunos. Eles acreditam no potencial dos alunos aprenderem, explicitam essas expectativas e cobram compromissos e atitudes dos mesmos. Assim, o clima escolar, a identidade da escola e o compromisso e o rigor com que realizam as atividades compõem o capital simbólico, que por sua vez reforça a gestão eficaz e o trabalho em sala de aula (RACZYNSKI; MUNOZ, 2006, p. 295-296).

Embora eu reconheça que as condições objetivas (especialmente a infraestrutura) dos dois grupos de escolas podem ser causa das grandes diferenças no que tange à aprendizagem dos alunos, gostaria de destacar um ponto que considero relevante, e que os autores, de certa forma, ofuscaram. Trata-se da gestão escolar, como importante variável para a eficácia dos estabelecimentos de ensino. Já no início da década passada, ao apontar os *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*, Cecília Braslavsky (2005) indicava “a capacidade de condução de diretores e inspetores” como um elemento central das políticas educacionais. Barber e Mourshed (2007, apud WEINSTEIN; MUNOZ, 2012) afirmam que a liderança do diretor é o segundo fator intraescolar mais relevante para a qualidade de uma escola e seu impacto aumenta justamente onde o contexto social é mais desfavorecido.

Na pesquisa, não ficam devidamente estabelecidas, à semelhança das outras categorias, as comparações entre a gestão escolar dos dois grupos de escolas. A imagem que se consegue construir acerca da gestão no grupo de

escolas com baixos resultados no Enem é que os gestores encaram a situação de desejo de aprender, de disciplina, de tempo letivo, etc., como dados de uma realidade sobre a qual não há nada a fazer no sentido de transformá-la e que os fatores extraescolares associados às condições de infraestrutura são os determinantes desse contexto.

A literatura internacional, especialmente estudos realizados por Leithwood et al. (2006) e Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) apontam que bons diretores permitem melhorar os resultados de desempenho dos alunos por meio de sua influência junto aos professores, seja motivando-os e comprometendo-os seja criando melhores condições de trabalho e desempenho pedagógico (LEITHWOOD et al., 2006).

Outro ponto sobre o qual gostaria de chamar a atenção diz respeito aos professores. Em tempos de Enem, os docentes têm sido os personagens no processo educacional a quem mais têm se dirigido críticas e responsabilização sobre o desempenho dos alunos. Tal fato é decorrente de estudos internacionais que reforçam o argumento de que os docentes são os principais responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos.

Outro estudo publicado pela Fundação McKinsey & Company (2007b, p. 12), informa que há evidências disponíveis de que “the main driver of the variation in student learning at school is the quality of the teachers” e que “the quality of a school system rests on the quality of its teachers” McKinsey & Company (2007, p. 16). Um novo estudo realizado pela McKinsey & Company (2007a) procura responder como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom e como um sistema

de alto desempenho pode atingir o nível de excelência, e destaca oito pontos passíveis de serem reproduzidos por sistemas educacionais que se propõem a sair da situação de desempenho fraco em busca de melhores posições na escala e aponta que

os sistemas educacionais estão preocupados em melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula e para isso adotam três medidas que implicam mudanças: a) na estrutura, criando novas instituições ou tipos de escolas, modificando os anos ou os níveis de escolaridade ou descentralizando as responsabilidades pelo sistema; b) nos recursos, alocando mais profissionais na escola ou incrementando o financiamento do sistema; e **c) nos processos, alterando o currículo e melhorando a maneira como os professores ensinam e como os diretores lideram as equipes.** Embora as duas primeiras medidas sejam mais visíveis, o aperfeiçoamento dos processos, procurando melhorar a formação dos professores e suas práticas em sala de aula, é o que provoca impactos mais significativos (grifo do autor).

Em 2012, a Unidade de Inteligência do *The Economist* publicou, em parceria com a Pearson, um relatório denominado *The learning curve – lessons in country performance in education* que constatou que bons professores exercem profunda influência sobre a vida escolar dos alunos com repercussões ligadas não somente ao aumento de renda futura, mas, também, a uma série de resultados sociais, incluindo uma menor chance de gravidez na adolescência e uma maior tendência a poupar para a própria aposentadoria. No entanto, não é possível descrever de forma objetiva uma lista de traços para definir ou identificar um bom professor e muito menos há uma receita universal para chegar a eles.

Nos sistemas educativos com melhores resultados de desempenho, observa-se que os professores recebem uma formação inicial de alta qualidade, sentem-se responsáveis por prestar contas à sociedade e imbuídos de uma missão moral subjacente aos esforços de educação. No Brasil, estudos realizados pelo Ministério da Educação e por outras organizações mostram que a associação entre resultados de aprendizagem dos alunos e responsabilização dos professores se faz presente, embora ainda não se disponha de dados mais objetivos. É o que se observa, por exemplo, no estudo de Brasil (2008) quando afirmam que “professores atuantes, capacitados e comprometidos com uma educação de qualidade” são aspectos que contribuem para a melhoria das políticas educacionais municipais. Outra pesquisa realizada por Brasil (2010) aponta o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos, e a preservação e a otimização do tempo escolar como determinantes para a melhoria do desempenho.

Ao discutir os resultados da pesquisa realizada pelos autores, a intenção foi, além de reconhecer a relevância do tema e dos resultados obtidos, dialogar e problematizar com a literatura da área no sentido de aprofundar alguns aspectos que podem vir a ser objeto de pesquisas futuras. Espero ter conseguido.

Estão de parabéns André e Mareio, que por iniciativa própria e sem fonte de financiamento conseguiram realizar essa pesquisa de campo e obter informações tão relevantes.

Referências

ABRÚCIO, Luiz Fernando. Gestão Escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 241-274, maio 2010.

BARBER, M.; MOURSHED, M. How the world's best-performing schools come out on top. London: Mckinsey and Company. 2007. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland//media/Reports/UKI/Education_report.ashx> Acesso em: 13 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil. Brasília: MEC, 2010.

BRASLAVSKY, Cecilia. Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI. São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNNER, José Joaquín; ELACQUA, Gregory. Factores que inciden en una educación efectiva – evidencia internacional. Observatório Chileno de políticas educativas. Disponível em: <<http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/Brunner%20OEA.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução N° 426/2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RESOLUCAO%20No%20426-2008.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CEARÁ..Secretaria de Educação. Lei Complementar N° 22, de 24 de julho de 2000. Dispõe sobre a Contratação de Docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 02 ago. 2000.

FREITAS, Pâmela Fêlix. Escolas com alto e baixo rendimento do IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará. 2011. 87 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

HAGUETTE, André. A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico-administrativa. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

IRELAND, Vera Esther (Org.). Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO; MEC; INEP, 2007. 352p.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN- LLECE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe..Primer Reporte SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2008.

LEITHWOOD, K. et al. Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership. Research Report, n. 800, 2006.

MCKINSEY & COMPANY. Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom?.E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência? 2007a. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013.

MCKINSEY & COMPANY. How the world's best-performing school systems come out on top. 2007b. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico? Pisa em Foco, Brasília, v. 5, jun. 2011.

_____. O que faz com que as escolas urbanas sejam diferentes? Pisa em Foco, Brasília, v. 28, maio 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. O que os estudantes pensam da escola? Pisa em Foco, Brasília, v. 24, jan. 2013.

_____. Os estudantes alcançam melhores desempenhos nas escolas em que há disciplina em sala de aula? Pisa em Foco, Brasília, v. 32, set. 2013.

_____. Os estudantes têm determinação para o sucesso? Pisa em Foco, Brasília, v. 37, mar. 2014.

_____. Pisa 2012 Results in Focus. What 15-years-old know and what they can do with what they know.

PESSOA, Márcio Kleber Moraes. A influência dos serviços educacionais no desempenho escolar de alunos de escolas públicas e privadas do estado do Ceará: o caso da Fundação Bradesco e do Liceu Vila Velha. 2009. 103 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RACZYNSKI, Dagmar V.; MUNOZ, Gonzalo S. Factores que desafian los Buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. In: _____. Educación y brechas de equidad en América Latina. Santiago: Governo do Chile, 2006. Tomo 2.

ROBINSON, Viviane; HOHEPA, Margie; LLOYD, Claire. School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. New Zealand: Ministry of Educatins, 2009. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-final-pesquisas-politicas-2.pdt>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SOARES, José Francisco (Coord.). Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Game; FaE; UFMG, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THE EDUCATION curve: lessons in country performance in education. Person. Disponível em: <<http://thelearning-curve.pearson.com/>> Acesso em: 28 fev. 2014.

VIDAL, Eloisa; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão Educacional e Resultados no Ideb: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419 - 434. set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1658/1658.pdt>>..Acesso em: 10 ago. 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Território: contribuições para o debate na região do Mucunaçu do Baturité, Ceará. Fortaleza: LiberLivro, 2014.

VIDAL, Eloisa Maria et al. O Currículo do Ensino Médio Cearense. Fortaleza: Edições Seduc, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa. Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais. Fortaleza: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-final-pesquisas-politicas-2.pdt>> Acesso em: 10 ago. 2014.

WEINSTEIN, José; MUNOZ, Gonzalo. Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública ou privada de escuelas em Chile. In: _____. Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudio, 2012.



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - fundos, Benfica
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
CEP: 60020-181 - Fortaleza - Ceará

imprensa.ufc@pradm.ufc.br



ISBN 978-85-7485-228-7



9 788574 852287