



EDUCAÇÃO BÁSICA

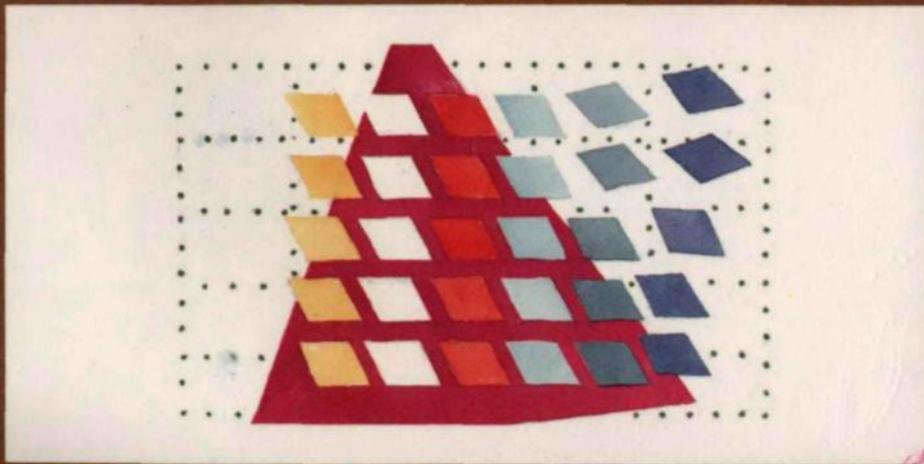
SERIE

*Atualidades Pedagógicas*

6

# ESCOLAS EFICAZES: UM TEMA REVISITADO

*Guiomar Namó de Mello*



MEC / UNESCO

001.7  
1527e

**ESCOLAS EFICAZES:  
UM TEMA REVISITADO**

*Guiomar Namó de Mello*

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Itamar Augusto Cautiero Franco

**MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**

Murílio de Avellar Hingel

**SECRETÁRIO EXECUTIVO**

Antônio José Barbosa

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

Maria Aglaê de Medeiros Machado

**ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO**

*Célio da Cunha*

Diretor do Departamento de Políticas Educacionais - MEC

*Walter Garcia*

Diretor do Departamento Didático-pedagógico - FAE

*Nabiha Gebrim de Souza*

Coordenadora de Programas e Currículo - MEC

*Solange Castro*

Chefe de Divisão de Gestão Escolar - MEC

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE

*Atualidades Pedagógicas*  
6

**ESCOLAS EFICAZES:  
UM TEMA REVISITADO**

*Guiomar Namó de Mello*

MEC/UNESCO

© 1994, Ministério da Educação e do Desporto

**AUTORA**

Guiomar Namó de Mello

**ILUSTRAÇÃO CAPA**

Riva Bernstein

**IMPRESSÃO**

Gráficos Charbel

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Mello, Guiomar Namó de

Escolas eficazes: um tema revisitado/Namó de Mello —

Brasília: MEC/SEF, 1994

39p. (Série Atualidades Pedagógicas: 6).

1. Escolas Eficazes I. Brasil, Secretaria de  
Educação Fundamental

CDU: 37.

Esta publicação foi realizada dentro do acordo MEC/UNESCO

# SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Escolas Eficazes: Um Tema Revisitado.....	9
Uma advertência a título de introdução.....	9
A escola, uma caixa preta.....	10
A reversão teórica e metodológica.....	13
O conteúdo da caixa negra: bom-senso e desafios.....	15
Bom-senso.....	15
Desafios.....	19
Alguns pressupostos.....	20
Saber fazer para saber esperar.....	27
A sala de aula, essa desconhecida.....	28
A importância do planejamento curricular.....	29
Estrutura e organização curricular: disciplinas ou áreas de estudo? ....	31
Domínio do conteúdo.....	32
Estratégias de organização da sala de aula.....	34
Métodos de ensino.....	34
Avaliação de resultados: um novo personagem.....	36
Referências.....	38

# APRESENTAÇÃO

Uma das diretrizes da política de educação básica mais importante do Plano Decenal de Educação para Todos é a do fortalecimento institucional da Escola. Fortalecê-la mediante a ampliação de sua autonomia didático-pedagógica e financeira, constitui um dos pontos centrais da agenda mínima da renovação educacional brasileira para os próximos anos.

Todavia, para que o projeto de maior autonomia da escola se concretize sem distorções, torna-se necessário insistir que o seu principal objetivo é o de dar condições à instituição escolar para que ela possa cumprir plenamente suas funções pedagógicas, fortalecendo o seu compromisso com a comunidade a que serve.

É preciso repetir que autonomia não visa isolamento e nem deve servir de âncora a reivindicações corporativistas. Ao contrário, a autonomia, que o Plano Decenal defende, está conjugada à melhoria da infra-estrutura da escola (física e pedagógica) e visa essencialmente torná-la competente para enfrentar o desafio da educação de crianças e jovens, de forma a assegurar a todos os conhecimentos básicos indispensáveis a um projeto coletivo de cidadania.

Sob esse aspecto, o estudo de Guiomar Namó de Mello\*, educadora de reconhecidos méritos, ao discutir o conceito de escolas eficazes, representa uma contribuição ímpar ao debate e às experiências que estão em curso no Brasil, motivo que justifica sua edição, como subsídio importante aos sistemas estaduais e municipais de educação e, sobretudo, às escolas.

*Célio da Cunha* Diretor do Departamento de Políticas  
Educativas - DPE

\* O texto de Guiomar N. de Mello foi elaborado para o Seminário: Gestão Escolar: desafios e tendências - IPEA - Brasília — Julho/Agosto/1993.

# **ESCOLAS EFICAZES: UM TEMA REVISITADO**

## **Uma advertência a título de introdução**

Este trabalho pretende fazer um inventário do que já se sabe a respeito de características de escolas eficazes e do muito que não se sabe sobre como promover a eficácia das escolas em geral. Trata-se de uma contribuição para o novo desafio colocado diante dos sistemas de ensino do Brasil e da América Latina, isto é, promover a melhoria da qualidade do serviço educativo com equidade. O tema no entanto não é inteiramente novo (Mello, 1982), mas retomado agora no contexto de profundas mudanças nas demandas educacionais que os novos desenvolvimentos tecnológicos e as novas formas de exercício da cidadania estão colocando aos sistemas de ensino.

A eficácia da escola, entendida como qualidade do ensino remete, por sua vez, às questões de organização institucional e pedagógica da unidade escolar. Nestes temas, a pobreza de investigações existente no país e a urgência que se tem de encaminhar soluções para a catastrófica situação do ensino público entre nós, requer diligências no sentido de identificar onde existe conhecimento disponível e tratar de divulgá-lo, se possível com observações críticas sobre sua adequação à nossa dura realidade educacional. Neste sentido, adverte-se que pouco há de elaboração original no conteúdo que se segue. Muito ao contrário, não se pouparam, inclusive, citações literais, quase uma tentativa de fazer engenharia reversa com o conhecimento acumulado alhures.

Os dados apresentados e discutidos baseiam-se em revisões já realizadas — algumas há mais de década — dos estudos sobre eficácia da escola e da prática de sala de aula. Trata-se quase de um relatório sobre o estado da arte baseado em poucas mas abrangentes revisões desses estudos, os quais se iniciaram em meados de 70 e tomaram bastante impulso na década de 80, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Investigações e revisões de estudos mais recentes, focalizados na organização da escola e na prática de sala de aula, foram também utilizadas.

Começando pelo escrutínio de escolas bem-sucedidas, os estudos sobre

eficácia da escola inauguraram toda uma linha de investigações não apenas sobre os fatores associados ao melhor desempenho de algumas escolas, como também das condições peculiares em que mudanças e inovações destinadas a promover a eficácia da escola produzem os efeitos esperados.

Apesar das muitas lacunas e incertezas ainda existentes, os dados já acumulados fornecem algumas evidências sobre as características das escolas eficazes que podem ser úteis para orientar decisões de política educacional. Hipóteses sobre a natureza das mudanças que seriam necessárias para melhorar o desempenho da escola também são discutidas. Mas muito fica em aberto para reflexão do leitor, sobretudo quanto à adequabilidade desses resultados no contexto brasileiro.

Esse esforço rigoroso e sistemático para identificar e entender as características da organização escolar, que se associam a um melhor nível de aprendizagem dos alunos, surgiu como uma espécie de reação ao negativismo sobre a importância da escola que durante algum tempo foi bastante forte em alguns setores da pesquisa e da prática educacional.

Sob a influência das teorias ou dos resultados de investigações de corte predominantemente sociológico, esse negativismo, contraditoriamente, conviveu em quase todos os países do mundo ocidental com um período de grande expansão da cobertura dos sistemas de ensino, motivada, entre outros fatores, pela forte aspiração educacional das classes majoritárias. O esforço de universalização da escola primária nos países em desenvolvimento, a extensão da escolaridade obrigatória e universalização da escola secundária nos de capitalismo avançado, são indicadores dessa valorização da educação nas décadas que sucederam a segunda guerra mundial. Vale a pena por isso examinar rapidamente alguns antecedentes.

### **A escola, uma caixa preta**

Os anos 60 e 70 assistiram a um grande desencanto com a importância política e econômica da educação escolar. No turbilhão contestador simbolizado pelos movimentos de 1968 surgem, na Europa, as teorias crítico-reprodutivistas cujos representantes mais famosos foram Bourdieu & Passeron (1970). Trabalhos empíricos, entre os quais o mais conhecido no Brasil foi o de Baudelot & Establet (1971), criticaram a escola demonstrando que a passagem por ela não mudava o destino das classes sociais.

Nos Estados Unidos, os resultados dos estudos de Coleman (1966) e Jencks (1972) também traçavam um panorama desanimador: os determinantes do sucesso ou do fracasso na escola pareciam ser apenas as condições externas a ela, mais especificamente o nível sócio-econômico e cultural dos alunos. Nenhum dos insumos supostamente importantes para produzir a aprendizagem

dos alunos — tamanho das classes, formação dos professores, qualidade do material didático — pareciam fazer diferença.

O paradigma da educação para a cidadania, indispensável na construção dos Estados Nacionais, e a extensão desse paradigma durante o pós-guerra, quando a igualdade de oportunidades educacionais passou a fazer parte da agenda da reconstrução democrática das sociedades ocidentais, tinham um forte componente de otimismo pedagógico que se expressou na Escola Nova, nos métodos ativos, em muitas outras propostas de mudança do ensino tradicional. A organização e funcionamento interno da escola foram objeto de estudo e de ações renovadoras.

A partir dos anos 60, contudo, esgotadas as demandas da reconstrução e evidenciada a desarticulação entre o sistema educacional e o sistema econômico, a preocupação didático-metodológica vai sendo substituída por um pessimismo pedagógico cuja principal conseqüência foi fechar a escola como objeto de investigação. Enclausurando entre os muros escolares tudo aquilo que fora objeto do interesse renovador dos educadores do pós-guerra — currículos, programas, métodos de ensino, materiais didáticos, formação de professores — esse pessimismo inspirou investigações do tipo "entradas" e "saídas", muito ao gosto dos modelos epistemológicos funcionalistas.

Baudelot & Establet (1971) de um lado do Atlântico, Coleman (1966) de outro, embora de tradições metodológicas bastante distintas, estudaram a escola como Skinner propunha que se estudasse o comportamento humano: assumindo que tudo aquilo que acontece no organismo, mas não pode ser observado e submetido a tratamento experimental, não deve constituir objeto de investigações.

O nível sócio-econômico dos alunos, para uns, a classe social de origem, para outros, constituíram as variáveis independentes, mensuráveis e sujeitas a tratamentos "experimentais". Da mesma forma, entre as variáveis independentes, incluíram-se alguns fatores internos da escola passíveis de mensuração ou "tratamento". Desempenho escolar ou posição na estrutura produtiva foram as variáveis dependentes, que os estudos lastreadores do pessimismo pedagógico efetivamente levaram em conta. Reduziram desse modo as relações internas da instituição escolar e a dinâmica de ensino-aprendizagem a processos "intervenientes", deslocados do campo da investigação por serem não observáveis. A escola, como o organismo de Skinner, passou a ser uma caixa preta.

Diante dos resultados desses estudos, alguns pesquisadores e educadores começaram, já na década de 70, a perguntar: a escola faz diferença? Algumas contribuições teóricas de fôlego foram produzidas na França para dar uma resposta positiva a essa pergunta. Entre essas contribuições cabe mencionar os trabalhos de Snyders (1976) e Petit (1973). No entanto, independentemente

das querelas entre reprodutivistas e críticos do reprodutivismo, a França já possuía uma tradição de pesquisa pedagógica consolidada. Isso possibilitou incorporar essas contribuições teóricas conflitantes naquilo que elas tinham de mais importante, isto é, o rompimento da ingenuidade do pedagogismo. Mas isso não abalou a preocupação com os fatores determinantes da qualidade da aprendizagem, firmemente respaldada na atuação de um Estado Nacional centralista e zeloso quanto aos resultados acadêmicos produzidos pelas escolas públicas.

No Brasil, alguns ensaios teóricos e estudos empíricos também procuraram, com diferentes graus de sucesso, resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas sociais desfavorecidas, chamando a atenção para a importância da organização interna da escola como determinante poderoso do desempenho dos alunos. Nessa direção se empenharam, entre outros, Saviani (1980 e 1983), Mello (1979 e 1982), Silva (1988) e Libâneo(1985).

No entanto, o pessimismo pedagógico chegou em nosso país num momento em que nossa frágil tradição de pesquisa educacional se desarticulava diante da espantosa dimensão das desigualdades educacionais produzidas pela expansão quantitativa do ensino fundamental e dos assustadores índices de repetência e fracasso escolar precoce das crianças de origem popular. Nesse cenário sinistro, os esforços no sentido de recolocar na pauta da pesquisa educacional a importância da organização interna das instituições escolares na produção ou redução do fracasso e da repetência foram insuficientes para dar início a investimentos acadêmicos de maior fôlego em estudos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão sobre as relações entre as condições escolares e o desempenho do aluno no contexto de nosso sistema de ensino.

A investigação educacional brasileira do final dos anos 70, e durante os anos 80, dividiu-se, predominantemente — e com exceções que confirmam a regra — entre as abordagens comportamentalistas do ensino, que produziram propostas didáticas formalistas, cuja expressão mais caricata foi a tradução dos objetivos de ensino em comportamentos observáveis, e as abordagens de corte filosófico-político. Estas últimas empenharam-se por compreender a educação brasileira a partir das categorias de classe social, divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, superestrutura e infra-estrutura. Embora tenham contribuído para a compreensão das relações entre escola e sociedade no Brasil, esse tipo de estudos muito pouco teve a dizer sobre formas de organização escolar e práticas de sala de aula que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida.

É possível que, na pesquisa educacional de inspiração sócio-política, os anos 80 não tenham sido uma década perdida em nosso país. Mas no que diz

respeito à produção de conhecimento que pudesse orientar políticas de melhoria de qualidade, muito pouco se avançou. Em qualquer uma das opções metodológicas mencionadas acima a escola brasileira continuou sendo o que ainda é: uma caixa preta cujo funcionamento interno é mal conhecido, escapa ao controle e nunca foi avaliado.<sup>1</sup>

### **A reversão teórica e metodológica**

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, diante da pergunta. "A escola faz diferença?", alguns pesquisadores resolveram fazer outra pergunta. Sem negar a importância dos fatores externos sobre o rendimento dos alunos, começaram a indagar: "Qual escola está fazendo diferença, isto é, está conseguindo ensinar bem a alunos de nível sócio-econômico desfavorecido?". Caso fosse possível identificar escolas desse tipo, elas deveriam ser objeto de estudos rigorosos para verificar suas características e condições de funcionamento interno. Resolveram, portanto, abrir a caixa preta.

Isso requereu uma considerável mudança teórica e metodológica na tradição anglo-americana. O já citado estudo de Coleman e Jencks, e vários que se seguiram, utilizavam basicamente uma abordagem correlacionai tomando dois conjuntos de variáveis independentes: as relacionadas com o "background" familiar dos alunos e as referidas aos fatores internos da escola que podiam ser mensuráveis, tais como tamanho das classes, salário dos professores, presença de livros, prédio escolar, existência de programas compensatórios. As variáveis dependentes eram constituídas pelos indicadores de desempenho escolar. Os resultados, como já se mencionou, evidenciavam que as variáveis referentes ao aluno possuíam uma influência dramática sobre a aprendizagem, enquanto as que diziam respeito à escola pouca ou nenhuma influência apresentavam.

O novo enfoque não refutava esses resultados mas definia outras variáveis de investigação. Apesar das diferenças entre os vários tipos de estudos, essas variáveis podem ser agrupadas em pelo menos três grandes categorias: 1) a estrutura institucional, a gestão e o processo de tomada de decisões no nível da escola e, em alguns casos, no nível regional ou distrital; 2) avaliação de processos de mudança na forma de operar da escola e da sala de aula; e 3) condições que favorecem ou dificultam a implementação de inovações ou programas de melhoria da eficácia.

<sup>1</sup> Esforços nesse sentido estão se iniciando agora, no início dos anos 90, como, por exemplo, os estudos encomendados pelo Núcleo de Referência sobre Experimentos e Inovações Educacionais do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (1993), e as publicações da Série Inovações dos Cadernos Educação Básica, da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

A natureza dessas variáveis, menos suscetíveis de mensurações quantitativas e de manipulação a curto prazo, provocou a necessidade de uma nova metodologia que permitisse realizar observações por períodos mais longos. Outro problema metodológico a ser enfrentado foi a caracterização da dinâmica institucional da escola e não fatores isolados de sua organização como objeto de análise, a fim de discriminar as peculiaridades e idiosincrasias próprias de cada escola em particular.

Vários tipos de delineamentos metodológicos surgiram no desenvolvimento desses novos estudos, podendo-se citar entre os mais comuns: 1 ) estudos de caso de escolas bem-sucedidas às vezes comparando-as com grupos de escolas consideradas de pior desempenho; 2) acompanhamento da introdução de mudanças ou inovações em um conjunto de escolas, com especial atenção para aquelas nas quais as medidas inovadoras atingiram com mais êxito os objetivos esperados; 3) avaliação de programas, tais como, novas formas de ensino de leitura ou inovações na estratégia de treinamento em serviço dos professores, pela qual, após a implementação do programa, foram estudadas as escolas que melhoraram seu desempenho de acordo com os objetivos do mesmo e, em alguns casos, feitas comparações com aquelas nas quais a introdução dos programas não produziram os efeitos desejados.

O maior problema teórico enfrentado foi a conceituação dentro do novo enfoque metodológico-institucional, dos aspectos internos à escola que, por hipótese, estariam mais fortemente associados com o rendimento acadêmico e a tradução desses fatores em categorias de análise suficientemente operacionais para permitir a obtenção de informações razoavelmente fidedignas e a discriminação de diferenças entre as escolas. Na medida em que o conhecimento foi se acumulando e resultados recorrentes foram surgindo a partir de estudos realizados com diferentes delineamentos e metodologias, alguns fatores revelaram-se mais poderosos e discriminativos do que outros, o que por sua vez permitiu a realização de novos estudos, mais focalizados.

Embora os métodos para identificar escolas eficazes e não eficazes tenham sido bastante variados nesses estudos, quase todos eles utilizaram como indicadores de resultados algum tipo de medida da aprendizagem dos alunos, embora, em muitos deles, um conjunto mais amplo de indicadores tenha sido também considerado.

A partir do início dos anos 80, já foi possível reunir os resultados desses estudos e organizá-los em revisões críticas, apontando suas falhas metodológicas e procurando extrair conhecimentos com algum grau de generalização, tendo em vista orientar políticas voltadas para a promoção da eficácia de escolas ou grupos de escolas com determinadas características. É principalmente a partir desse tipo de literatura que se discutirá mais adiante os fatores ou características

escolares identificados como os que maior influência exercem sobre o rendimento acadêmico. Uma seleção dessas revisões incluiria, entre as que estudaram a eficácia da escola, Cohen (1983) e Purkey & Smith (1983); sobre questões relativas ao desenvolvimento da equipe escolar, Joyce & Showers (1980); sobre o papel do diretor escolar, Dwyer, Lee, Rowan & Bossert (1983) e Leithwood & Montgomery (1982); sobre implantação de inovações, Crandall et al. (1983) e Fullan (1985). Dessas revisões, uma das mais críticas e abrangentes é a de Purkey & Smith (1983), que servirá de fonte principal para este trabalho, juntamente com a de Fullan, (1985), por tratar mais diretamente das condições de implementação de mudanças.

### **O conteúdo da caixa negra: bom-senso e desafios**

Apesar das críticas e limitações que podem ser feitas aos resultados dos estudos sobre escolas eficazes, as quais serão objeto de exame mais adiante, a identificação de algumas características dessas escolas que parecem exercer maior influência sobre o êxito da aprendizagem dos alunos constituiu um ponto de partida importante. A partir da análise dos resultados de vários estudos, tornou-se possível refinar a identificação dessas características ou fatores na medida em que alguns deles foram recorrentes em quase todas ou na maioria das investigações.

Essa análise revelou que, tomadas isoladamente, a maior parte dessas características faria parte das recomendações de educadores experientes em gestão escolar, ou mesmo de pessoas inteligentes e de bom-senso. Isso, entretanto, não invalida os estudos realizados. Apenas confirma que, em larga medida, o funcionamento eficaz de uma escola depende das mesmas condições básicas que se requerem para o sucesso de quase todas as instituições e empreendimentos humanos.

### **Bom-senso**

A revisão realizada por Purkey & Smith (1983) de estudos com diferentes delineamentos chega a um núcleo básico de características das escolas eficazes em relação aos seguintes aspectos: 1) presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais. Para cada um desses aspectos, os resultados dos estudos revistos pelos autores

são surpreendentemente consistentes, considerada a sua diversidade em termos de abrangência de amostras, referencial teórico e metodologias adotadas.

- No que diz respeito à liderança, esses resultados apontam a importância de que ela tenha um conteúdo não apenas administrativo mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos. Grande parte dos estudos reforça, nesse sentido, o papel do diretor escolar, mas, em algumas escolas estudadas, a liderança não era exercida por este último e sim por outro membro da equipe técnica ou docente, ou mesmo um supervisor baseado em órgão regional da administração do ensino. O que parece sobressair como padrão, neste aspecto, é que a eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução. A situação de escolas de baixo desempenho, nas quais mais frequentemente se encontra uma direção débil, sem que outra liderança tenha tido possibilidade de emergir, parece confirmar essa conclusão quanto à importância da direção escolar.
- O tema das expectativas da escola ou, mais especificamente, dos docentes em relação ao desempenho dos alunos se faz presente em todos os estudos revistos por Purkey & Smith, (1983), Fullan (1985) e outros entre os mencionados acima. Escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados. Este é um dos pontos que será retomado adiante, mas convém adiantar que o problema das expectativas é bem mais complexo do que pode parecer à primeira vista, na medida em que remete à cultura da sociedade e da escola.
- Há uma área nem sempre bem definida que diz respeito à organização ou atmosfera da escola, que tem sido identificada por vários estudos. Com distintas definições, essa característica parece se referir ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem. Esse ambiente ou clima da escola eficaz parece incluir, além de altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, uma organização que maximize as oportunidades de aprendizagem e um grau adequado de pressão para obter sucesso acadêmico. Neste sentido, seria um clima que valoriza mais o desenvolvimento intelectual do que o desenvolvimento afetivo ou social.

- Quanto à natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos, duas características relacionadas podem ser identificadas a partir dos estudos revistos. A primeira delas diz respeito à existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular. De fato, os estudos revisados são consistentes em indicar que nas escolas eficazes a equipe docente percebe que possui maior controle sobre as decisões pedagógicas. A segunda característica sugere que a eficácia da escola tende a ser maior quando esses objetivos são mais focalizados na aprendizagem de conteúdos básicos, sem grande dispersão em termos curriculares e com propósitos claros, que não estejam diluídos em termos de habilidades e conhecimentos de caráter muito amplo. Em outras palavras, isso pode significar que a eficácia da escola fica comprometida quando objetivos muito ambiciosos e de caráter genérico são estabelecidos, sem que fique claro para alunos e professores como esses objetivos podem ser alcançados e avaliados.
- O tempo dedicado ao ensino-aprendizagem propriamente dito constitui outra característica recorrente nas investigações sobre eficácia da escola. Parece haver pouca dúvida que esta última será tanto maior quanto mais tempo for dedicado à atividade-fim da instituição escolar, outra conclusão que também se situa na esfera do bom-senso. No entanto, a maior alocação de tempo para atividades de ensino-aprendizagem não é de forma alguma um ponto indisputável entre educadores e professores. Depende decisivamente da filosofia de trabalho da escola e do valor relativo das inúmeras e diversificadas expectativas que a sociedade nela deposita, as quais, por sua vez, induzem à existência de atividades que não são diretamente focalizadas na aprendizagem dos conteúdos curriculares básicos.
- O acompanhamento do progresso do aluno, a retroinformação para este último dos pontos positivos e negativos de seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades, surge também como uma característica presente em quase todas as escolas bem sucedidas. O importante, no que diz respeito a esta questão, é o seu caráter contínuo, como parte das atividades cotidianas dos docentes, técnicos e alunos. Aqui, também, deve-se salientar que esse acompanhamento contínuo só é viável se os objetivos de ensino forem claros e limitados a um conjunto de habilidades e conhecimentos que possam ser identificados e trabalhados pelo professor. É praticamente impossível acompanhar de modo mais individualizado um grupo de alunos em relação ao seu desenvolvimento em todos os aspectos e em todas as

áreas de vida, até porque há inúmeros objetivos de desenvolvimento em relação aos quais a definição do que seria o "progresso" do aluno é bastante subjetiva.

- Quanto à estratégia de capacitação, a maioria dos estudos de escolas eficazes identificaram nestas últimas modelos de treinamento em serviço que envolvem o conjunto da equipe escolar e considerável grau de controle, por parte da própria escola, sobre as decisões relativas ao conteúdo e metodologia da capacitação a ser adotada. Nessas escolas, mais do que em outras, é freqüente a consulta informal e troca de experiência entre os professores e participação destes últimos nos conteúdos que devem constar do programa de capacitação. Também é recorrente, neste aspecto, que os tópicos ou conteúdos de capacitação são focalizados no programa de ensino e nos tópicos que os professores devem trabalhar com os alunos em sala de aula.
- No que diz respeito ao relacionamento com as instâncias do sistema de ensino em nível distrital ou regional, os dados indicam que as escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita. Em outras palavras, a eficácia da escola requer suporte das autoridades de ensino, mas associa-se a um padrão de relacionamento institucional no qual essas autoridades atuam como facilitadoras e provedoras dos recursos técnicos que a escola demanda e não como instâncias formuladoras do conteúdo e das estratégias de provisão da assistência técnica.
- Finalmente o suporte e participação dos pais, que compartilham dos objetivos da escola e possuem, eles também, expectativas de sucesso acadêmico para seus filhos, constitui outro fator que está presente na maior parte das escolas eficazes.

Tentando fazer uma síntese dessas conclusões, seria possível afirmar que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.

A presença dessas características na escola depende, em larga medida, da existência de uma liderança administrativa e pedagógica, focalizada no

trabalho didático, que valoriza e reconhece o bom desempenho, sendo mais fácil e portanto mais desejável que essa liderança se exerça pelo diretor, embora essa condição não seja indispensável. E, como traço talvez mais importante, são escolas que, de alguma maneira, desenvolveram capacidade para exercer autonomia pedagógica e administrativa que abriga uma "cultura" de sucesso, da qual a valorização, reconhecimento e expectativa quanto à aprendizagem dos alunos é parte inseparável.

Um comentário provocativo pode ser feito a partir dessa síntese. Refere-se à inegável e, de certa forma, perturbadora semelhança entre esse perfil emergente de escolas eficazes e a "visão tradicional das escolas como instituições disciplinadas, sérias e orientadas para o trabalho, onde se espera que os alunos aprendam a ler, escrever e contar" (Purkey & Smith, 1983).

Uma perspectiva interessante que pode ser extraída dessa semelhança é a de que organizar e gerenciar uma boa escola exige flexibilidade e diversificação de práticas, visando adequá-las à natureza de cada problema. Abertura para incorporar inovações mas também inteligência para reter o que funcionou bem no passado. Escapando à dicotomia entre o novo e o tradicional, implicaria dessacralizar o passado, reconhecendo os erros e limitações dos velhos métodos mas também a eficácia de muitas práticas de organização administrativa e pedagógica que, se se mantêm até hoje, talvez seja porque são eficientes para produzir os resultados que uma escola quer atingir. Implicaria ainda ter uma atitude mais crítica com as novidades e modismos educacionais abandonando a postura bastante freqüente que assume cada novidade pedagógica ou metodológica como uma panacéia ou como a única solução possível para todos os problemas.

## **Desafios**

Um problema inicial se coloca quando se comparam escolas eficazes entre si. Resulta bastante claro que, embora as características descritas acima estejam presentes em todas elas, o tipo de interação e combinação dessas características difere muito de uma escola para outra. Além disso, o peso relativo de cada uma também varia de escola para escola revelando, em ambos os casos, que a listagem descritiva dessas características não é de modo algum suficiente para entender a dinâmica peculiar do funcionamento de uma escola eficaz.

Outra pergunta que fica sem resposta quando se adotam abordagens meramente descritivas de escolas eficazes refere-se ao como e porque essas características estão presentes em algumas escolas e não em outras. Dito de outra forma, é fácil descrever uma escola eficaz, mas bastante difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção.

Essas questões não são de interesse apenas acadêmico mas revestem-se de grande importância para decisões de políticas educacionais. Tanto Purkey & Smith quanto Fullan, nos já citados trabalhos, advertem com bastante contundência para o risco de tomar as características presentes em escolas eficazes como um receituário para promover mudanças ou melhorar a eficácia de qualquer escola. Esse risco decorre não só das limitações metodológicas dos estudos que identificaram essas características. Apesar dessas limitações, como já se mencionou, o caráter recorrente dos resultados permite razoável grau de segurança quanto à validade da descrição.

O perigo maior reside no fato de que conclusões descritivas favorecem visões burocráticas e estáticas da natureza das mudanças que seriam necessárias para melhorar o desempenho das escolas, podendo gerar políticas impositivas, definidas pela administração central dos sistemas de ensino de forma homogênea para todas as escolas. A história das reformas educacionais está repleta de exemplos desse tipo. Mudanças bem sucedidas numa escola ou região não produzem os mesmos resultados ou até produzem resultados inversos aos esperados. Isso acontece porque o equilíbrio entre os vários fatores constitutivos da dinâmica de cada escola não segue um padrão homogêneo e a modificação desse equilíbrio por meio da imposição de modelos predefinidos pode levar a desarticulações ou rupturas.

Buscando superar essas limitações, vários autores tentaram refinar a análise dos resultados dos estudos descritivos das escolas eficazes e completar algumas lacunas com hipóteses a serem testadas, em condições controladas, durante o próprio processo de implementação de políticas de fortalecimento da escola, visando melhorar sua eficácia. Aqui, portanto, se deixa o terreno do bom-senso para entrar no território bem mais complexo da elaboração teórica.

### **Alguns pressupostos**

Apesar do caráter de bom-senso que muitas das características das escolas eficazes apresentam, poucas delas constituem situações ou condições que podem ser alcançadas de modo simples ou apenas por meio de medidas externas à escola. Essa questão se esclarece melhor quando se reflete sobre a grande inter-relação existente entre elas, sendo algumas pré-condição para outras. Assim, por exemplo, um elemento relativamente simples como alocação de mais tempo ao ensino-aprendizagem requer, para sua efetivação, que existam objetivos compartilhados e certo grau de consenso de que algumas atividades são mais importantes do que outras. Isso conduz ao problema dos objetivos e da aceitação de que estes devem priorizar as aprendizagens básicas, o que não é um ponto pacífico entre educadores e professores. Por seu lado, o problema

do consenso remete a natureza e qualidade da liderança existente na escola, da qual pode depender, em grande parte, a condução de um processo bem sucedido de estabelecer consenso em torno de prioridades e objetivos.

A compreensão da natureza da instituição escolar e o sucesso de políticas para melhorar sua eficácia vão depender, portanto, de abandonar a visão burocrática padronizada que temos da escola, e procurar entendê-la como um sistema de identidade própria e peculiar (Brookover et al., 1979; Mello e Silva, 1991). Esse pequeno sistema social que chamamos escola, apesar das normativas homogêneas dos sistemas de ensino e de uma aparência uniforme aos olhos mais desavisados, desenvolve seu próprio conjunto de normas e valores e, principalmente, sua própria cultura.

Não se trata de tomar as escolas como instituições isoladas do contexto social, muito ao contrário, os valores da sociedade constituem a matriz da cultura escolar. No entanto, em cada uma delas, esses valores são processados, traduzidos e combinados com os interesses, algumas vezes conflitantes, dos diferentes grupos sociais e grupos de idade que aí circulam, alguns em busca de conhecimentos e formação, outros em busca de trabalho e realização profissional. Esse tema não será discutido aqui. Já foi objeto de tantos trabalhos, que a lista de citações seria por demais extensa e certamente incompleta.

Feita essa ressalva e retomando o problema dos fatores que caracterizam as escolas eficazes, pode-se afirmar que sua presença e adequado balanço, em cada instituição, dependem de dois tipos de condições. De um lado, uma adequada política de provisão de insumos básicos e assistência técnica, que permitam o desenvolvimento de capacidades no nível da escola, para planejar, organizar as condições de ensino-aprendizagem, decidir sobre seus objetivos, em suma, ser responsável pelo planejamento, avaliação e resultados de seu trabalho.

Essas condições, que na falta de melhor nome chamaríamos de organizacionais ou institucionais, embora requeiram políticas adequadas de alocação de recursos e assistência técnica, não são as mais problemáticas. Sobre elas também se tem discutido ultimamente, sobretudo no marco de políticas voltadas para a promoção da autonomia e fortalecimento da unidade escolar, e pode-se consultar a respeito o já citado trabalho de Mello e Silva (1991), Mello (1992), Silva et al. (1993), MEC (1993).

O outro conjunto de condições, que poderiam ser chamadas de processo, merecem uma discussão mais detalhada. Já se comentou que inúmeros autores revisados por Purkey & Smith (1983) e Fullan (1985), mencionam o problema da cultura ou do clima da escola. A constatação mais importante é a de que escolas eficazes possuem uma **cultura do sucesso**, mas que essa cultura não pode ser construída a partir de receitas nem de normativas formais e, o mais importante,

embora dependa de um razoável grau de autonomia da escola, da capacidade de elaborar sua própria proposta de trabalho, implica também num conjunto de valores e atitudes que não sabemos bem como se desenvolvem. Sabemos apenas que a mudança da cultura do fracasso para a cultura do sucesso é demorada e conflitiva. Quais seriam os traços dessa cultura, da cultura do sucesso?

Em um artigo bastante provocativo, Stevenson (1992) chega a conclusões que parecem desafiar muitos dos dogmas ou mitos existentes nos meios educacionais, sobretudo os norte-americanos, mas que podem também ser interessantes para o Brasil. Esse autor realizou uma investigação comparativa entre escolas primárias asiáticas e norte-americanas, com respeito a valores relativos à educação, procedimentos de ensino e organização escolar.<sup>2</sup>

O estudo foi delineado de modo a emparelhar cinco áreas metropolitanas, duas nos Estados Unidos - Minneapolis e Chicago - e três na Ásia - Sendai, Pequim e Taipé. Essas cidades, segundo Stevenson, podem ser consideradas similares em termos de tamanho e "status" cultural dentro de seus respectivos países. Em cada região metropolitana foram selecionadas de 10 a 20 escolas de modo a garantir a presença de uma ampla diversidade sócio-econômico de alunos e em cada escola foram estudadas duas classes de primeira série e duas de quinta série aleatoriamente escolhidas.

Procedimentos técnicos na construção de instrumentos de medida e observação procuraram garantir a relevância e equivalência cultural desses instrumentos. Apesar desses cuidados, a pouca representatividade da amostra recomenda que os resultados sejam encarados com cautela, mas eles podem ser considerados válidos pelo menos para as escolas estudadas. Além disso, o fato de contrariarem os estereótipos existentes sobre a educação escolar, tanto nos Estados Unidos como na Ásia, deveria servir de base para hipóteses em novos estudos.

Um conjunto de avaliações de aprendizagem, obtidas por meio de procedimentos cuidadosamente elaborados, foram aplicadas nos alunos de 1<sup>ª</sup> e 5<sup>ª</sup> séries das escolas estudadas, revelando não só que as crianças asiáticas têm melhor desempenho acadêmico que as norte-americanas mas também que as desvantagens destas últimas tendem a aumentar ao longo da escolarização.

O primeiro aspecto que chama a atenção nos dados obtidos por Stevenson com professores, alunos e pais norte-americanos e asiáticos é o valor atribuído ao esforço para alcançar o sucesso acadêmico. Para os alunos, professores e pais asiáticos, o sucesso escolar depende do esforço em grau muito maior do que para seus equivalentes nos Estados Unidos. Para estes últimos, as aptidões e habilidades são tão importantes quanto o esforço no rendimento escolar. Isso explica porque as mães de crianças asiáticas tendem a estar menos satisfeitas com o rendimento de seus filhos do que as norte-americanas.

Até este ponto as descobertas do autor vão na direção do estereótipo existente sobre a educação nos países asiáticos. No entanto, o exame mais acurado dos componentes dessa cultura e das condições da escola em ambos os continentes apontam novas direções.

O esforço, na cultura escolar asiática, não decorre de uma ideologia abrangente que associa esforço com "vencer na vida", a qual muitas vezes tem justificado as desigualdades sociais no Ocidente. Trata-se de um valor inspirado na idéia confuciana de maleabilidade do comportamento humano, que dá mais valor ao empenho de cada um do que às diferenças individuais<sup>2</sup>, na determinação do sucesso em uma tarefa específica. O sucesso não é concebido de modo genérico, mas referido a objetivos delimitados dos quais, segundo os valores das escolas asiáticas, todas as crianças têm condições de dar conta se forem esforçadas. O mesmo se aplica ao sucesso do professor para ensinar.

As avaliações do rendimento dos alunos e a forma como os resultados são comunicados aos pais diferem significativamente na Ásia e nos Estados Unidos. Nestes, as mães recebem informações gerais sobre seus filhos, cobrindo o desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Na ausência de um currículo nacional e de objetivos de aprendizagem para cada idade elas tendem a se sentir satisfeitas com o desempenho escolar dos filhos descrito de modo genérico. Nas escolas asiáticas, as avaliações são bastante precisas, situando a criança em relação aos objetivos de aprendizagem de cada série ou idade e informando como esses objetivos se relacionam com os estabelecidos no currículo nacional de cada país.

Contrariamente do que se poderia imaginar, as crianças asiáticas que fizeram parte da amostra revelaram gostar mais da escola do que as norte-americanas. Quando solicitadas a responder a um jogo, segundo o qual um gênio bom poderia satisfazer três de seus desejos, as crianças asiáticas colocaram o sucesso na escola entre seus três maiores desejos com muito mais freqüência do que as das escolas americanas estudadas. Para estas últimas, a freqüência de bens de consumo, viagens ou posses, entre seus três maiores desejos, foi significativamente maior.

Outro mito que é colocado em questão, segundo os dados de Stevenson, é o de que as escolas asiáticas seriam lugares austeros, desagradáveis, dos quais as crianças querem ir embora tão logo possam. Ao contrário, a permanência voluntária após o período escolar para atividades de brincar, lazer, cultura, grêmios, entre outras, é muito maior entre as crianças asiáticas do que entre as norte-americanas. Vale a pena citar o autor neste aspecto:

<sup>2</sup>Registre-se aqui o agradecimento a Sergio Costa Ribeiro que nos fez chegar às mãos este instigante trabalho.

*Quando comparamos a rotina diária em escolas asiáticas e americanas, percebemos o quanto as restrições destas últimas têm sido pouco consideradas. As aulas começam imediatamente após a chegada dos alunos e as crianças vão embora assim que terminam as aulas. Raramente existe mais do que um único período de recreio. O horário de almoço — potencialmente favorável ao brincar e à interação — é usualmente limitado a meia hora ou menos. Como consequência, as crianças norte-americanas passam a maior parte do seu tempo escolar dentro da sala de aula. Em contraste, a rotina diária nas escolas asiáticas oferece muitas oportunidades para a experiência social. Existem recreios frequentes, longos períodos para almoço, atividades e clubes após o horário escolar. O dia escolar na Ásia é, portanto, maior do que nos Estados Unidos, principalmente por causa do tempo dedicado a períodos não acadêmicos.*

Outro aspecto interessante do trabalho de Stevenson é a descrição de algumas características internas das escolas que mostram como a valorização do esforço orienta as atividades dos professores. O ensino nas escolas asiáticas, muito mais do que nas dos Estados Unidos, é uma atividade de planejamento em equipe. Os professores asiáticos passam 60% de seu tempo em sala de aula e 40% na escola, em atividades de consulta entre seus pares, estudos conjuntos, discussões sobre o rendimento dos alunos.

A troca de experiência entre professores mais antigos e mais novos é muito mais frequente nas escolas da Ásia estudadas por Stevenson. Tudo isso se reflete fisicamente na sala dos professores. Nas escolas americanas ela é antes de mais nada um lugar de repouso e lazer. Nas asiáticas, a sala dos professores é um lugar de trabalho, onde se instalam a biblioteca docente, escrivaninhas e outros recursos didáticos e pedagógicos e onde os professores realizam todo o seu trabalho extraclasse.

Nas salas de aula asiáticas as atividades são mais diversificadas do que nas salas de aula americanas, nas quais os alunos passam muito mais tempo sentados, fazendo trabalho individual, do que os alunos asiáticos. Para estes últimos, as aulas são, com maior frequência, planejadas de modo a requerer interação entre os alunos e destes com os professores, movimentação individual e de grupos, consulta ou manipulação de materiais e trabalhos em equipe.

Os professores asiáticos, segundo as observações de Stevenson, seriam mais bem preparados que os norte-americanos para o manejo da sala de aula. Esta, nas escolas asiáticas, em geral se inicia com uma apresentação clara dos seus objetivos e termina com um sumário do conteúdo. Esse tipo de planejamento

de aula foi observado com muito menor freqüência entre os professores norte-americanos.

Com mais tempo de trabalho em grupo do que nos Estados Unidos, as aulas nas escolas asiáticas seguem um plano que deve levar as crianças a fazerem perguntas e discutir entre si. E, o que é realmente interessante, entre os professores estudados por Stevenson, os asiáticos tenderam bem menos que os norte-americanos a se auto-avaliarem como provedores de informações e, mais freqüentemente que seus colegas da América, definiram que seu papel requer habilidade para orientar os alunos na exploração e compreensão dos materiais de ensino utilizados.

Finalmente os professores asiáticos foram categóricos em afirmar que essas habilidades no manejo da sala de aula não são adquiridas nos cursos de formação mas por meio de uma estratégia de formação em serviço comum nesses países, cujo traço mais importante é o trabalho sob a supervisão de outro professor, considerado habilidoso, que serve como modelo.

*Os cursos de formação fornecem conhecimentos básicos sobre o conteúdo das disciplinas e sobre desenvolvimento infantil e teorias de aprendizagem. Mas os professores asiáticos consideram que a arte de ensinar pode ser melhor adquirida nas salas de aula das escolas primárias do que nos salões de conferência das Universidades.*

O que é importante no estudo de Stevenson para o objetivo deste trabalho é que ele sugere possíveis estratégias para atuar no sentido de uma nova cultura escolar na qual se situa um componente que pode ser decisivo no que diz respeito às características das escolas eficazes, ou seja, a expectativa do professor em relação ao rendimento do aluno.

Não é difícil deduzir, dos dados de Stevenson, o dramático impacto que a valorização do esforço deve ter sobre as expectativas dos professores asiáticos em relação à possibilidade de aprender de seus alunos. No entanto, fica claro também que, exatamente por causa da valorização do esforço, o ensino constitui uma atividade profissional cuja dimensão técnica nunca é subestimada, ao contrário, existe uma permanente preocupação com treinamento e aperfeiçoamento.

No caso dos professores asiáticos, por certo que os mesmos valores relativos ao esforço e à possibilidade do aluno aprender se aplicam também à importância do esforço para o desempenho do professor. Tanto para uns como para outros esse valor é inseparável de condições objetivas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam com sucesso: materiais, habilidade de manejo da

sala de aula, tempo para dedicar-se ao planejamento, no caso do professor, ou ao manuseio do material, no caso do aluno. Estímulo para refletir, perguntar, discutir, para o aluno. Habilidade para criar essas situações no caso do professor.

Os resultados dos estudos das escolas eficazes também indicam que a clareza sobre os objetivos que se quer atingir, a disponibilidade de mais tempo dedicado ao ensino-aprendizagem, uma atmosfera ordenada e orientada para o trabalho, a existência de suporte técnico e métodos de capacitação focalizados no programa de ensino e nas estratégias de organização da sala de aula e, finalmente, um maior controle sobre as decisões pedagógicas são companheiros inseparáveis das expectativas positivas.

Nas suas propostas de estratégias para implementar mudanças no âmbito da escola, Fullan (1985) chama a atenção para resultados de vários estudos que avaliaram iniciativas desse tipo e que são consistentes entre si ao concluírem que as resistências e expectativas negativas diante de inovações só tendem a diminuir na medida em que os protagonistas envolvidos se familiarizam e conhecem o objetivo da inovação. No caso de programas destinados a melhorar a prática de sala de aula, a mudança de atitudes ocorre após o domínio de novas técnicas ou metodologias. *"Em outras palavras, (afirma Fullan), mudanças de atitudes, crenças e compreensão tendem a vir depois e não a preceder as mudanças de comportamento"*.

Mello (1982), no mesmo período, chega a conclusões bastante semelhantes. Discutindo o problema das expectativas, colocava a hipótese de que os professores primários de São Paulo apresentavam expectativas negativas em relação aos alunos de escolas carentes, porque não estavam preparados para ensinar a esse tipo de aluno. A previsão de fracasso, portanto, tinha uma base objetiva nas dificuldades de toda ordem enfrentadas por essas escolas, somada à total incapacidade dos professores de encontrarem estratégias de trabalho adequadas para vencer as dificuldades de aprendizagem reais que as crianças de meios desfavorecidos apresentavam. Desse modo, discutia a autora, as expectativas negativas em relação ao aluno não são profecias que se auto-realizam, mas constatações inevitáveis de quem, não sabendo encontrar a solução, limita-se a prever o fracasso, mas dificilmente assume sua própria incapacidade e devolve para o aluno, por meio de justificativas estereotipadas e preconceituosas, a culpa por esse fracasso.

Em suma, a cultura escolar do sucesso não é um dom divino nem uma entidade abstrata. Ela se constrói a partir de experiências bem sucedidas, de autoconfiança adquirida com base em treinamento, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planejar, capacitação para elaborar seu próprio projeto. Considerar a cultura da escola é importante. Abordar a mudança necessária para melhorar a eficácia numa perspectiva meramente culturalista é perigoso na medida em que deixa de lado todo o demais que constitui a base material da cultura escolar.

## Saber fazer para saber esperar

A hipótese que este trabalho apresenta para discussão, neste sentido, é a de que o mais importante é **mudar a base material sobre a qual a cultura do fracasso e as expectativas negativas se desenvolvem**, quer dizer, é preciso capacitar a escola e os professores para desempenharem com sucesso a tarefa de ensino-aprendizagem. Nenhuma medida de política educacional, nem decreto ou norma poderá reverter a expectativa negativa da escola e dos professores diante de alunos de origem desfavorecida enquanto não se formar uma competência técnica que leve ao sucesso e prove, aos que não sabem ensinar, que todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades.

Dita dessa forma, a conclusão parece óbvia. Traduzida em decisões de políticas sobre alocação de recursos, modelos de gestão escolar, estratégias de capacitação, e várias outras, evidencia-se que essa mudança da base material da cultura do fracasso requer clareza de objetivos, recursos financeiros e técnicos e grande dose de capacidade de gerenciamento. Muitas dessas decisões já estão na pauta do debate educacional no Brasil.

Já existem propostas de alocação de recursos, visando uma discriminação positiva para compensar desigualdades, o que está estreitamente relacionado com a promoção de maior eficácia das escolas. Da mesma forma, modelos de gestão que envolvem planejamento conjunto, participação dos pais e maior autonomia da escola, estão sendo já implementados em alguns estados do país (MEC, 1993). A capacitação da escola para o exercício de uma autonomia responsável, que envolve formular seu próprio plano de desenvolvimento e responder pelos resultados de avaliações externas de aprendizagem, constituem ações em marcha em alguns sistemas de ensino e outros tendem a seguir na mesma direção. Os resultados dos estudos revistos neste trabalho confirmam que todas essas ações estão no rumo certo.

No entanto, se já começamos, pelo menos em termos da gestão, a abrir a caixa preta em que a escola foi transformada pelas teorias e pesquisas educacionais, ainda há um longo caminho a percorrer para chegar à sala de aula. Tanto mais longo na medida em que esse caminho passa necessariamente pela proposta pedagógica.

Proposta pedagógica e prática de sala de aula constituem de fato o núcleo "duro" da base material da cultura da escola. Sucesso ou fracasso vão depender principalmente das decisões que forem tomadas e das capacidades que puderem ser formadas nesse âmbito. Por esse motivo é oportuno analisar o que algumas investigações e revisões de investigações bastante recentes permitem conhecer sobre esse território indevassável, canto secreto da caixa preta, no qual milhões de crianças e milhares de professores se defrontam dia a dia: a sala de aula. Aqui também nos deparamos com as mesmas dificuldades de ausência de estudos nacionais, e as mesmas limitações que o uso de fontes estrangeiras impõem.

## **A sala de aula, essa desconhecida**

Alexander, Rose & Woodhead (1982) elaboraram uma das mais recentes e completas revisões de estudos a respeito de organização curricular e prática de sala de aula realizados em língua inglesa. A partir do conhecimento acumulado nessa literatura, elaboraram um Documento para Discussão que circulou como documento oficial do governo inglês, analisando a situação do ensino primário do país e propondo recomendações. Conhecido como o "relatório dos três homens sábios", dado o fato de que seus autores são considerados os maiores especialistas em educação primária da Grã-Bretanha, o Documento para Discussão caiu como uma bomba nos meios educacionais ingleses.

Começando por afirmar que *"o debate sobre padrões e práticas de sala de aula é muito freqüentemente conduzido em termos de dicotomias simplistas entre 'tradicional' e 'progressista' ou 'formal' e 'informal'. É urgente realizar uma discussão mais madura e equilibrada dessas questões..."*, Alexander, Rose & Woodhead indicam desde logo que vão questionar vários mitos sobre o que é o bom ensino e o bom professor. Deste ponto em diante o presente trabalho baseia-se, em grande parte, nas análises, comentários e sugestões contidos nesse relatório.

A própria natureza dos estudos empíricos sobre a sala de aula padece de limitações, uma vez que a vertente mais consolidada de investigações encontra-se na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. No entanto, mesmo reconhecendo que para ensinar bem o professor precisa levar em conta como as crianças aprendem, esses estudos têm provocado confusão entre modelos teóricos e situações experimentais e a situação da vida real, encontrada nas salas de aulas das escolas.

Muitos educadores, ao adotarem um enfoque estritamente psicologista do ensino, imaginaram que seria possível construir um modelo de educação primária apenas a partir das evidências a respeito do desenvolvimento infantil, esquecendo-se que o ensino não é psicologia do desenvolvimento aplicada. A tradição do ensino centrado na criança tendeu a adotar essa abordagem, negligenciando o estudo da prática de sala de aula. No Brasil, pior, essa tradição, embora muitas vezes considerada progressista, ignorou as condições concretas de vida das crianças de classe popular, que não contam com todos os pré-requisitos e complementos familiares exigidos, embora não explicitados, para o sucesso das propostas de ensino centrado na criança. Nos dias atuais, a adoção indiscriminada das teorias construtivistas para alfabetização pode incorrer nos mesmos erros, apesar da importante contribuição que esse enfoque do desenvolvimento infantil tem a dar para o ensino nas séries iniciais da escolaridade.

Alexander, Rose & Woodhead chamam a atenção para resultados de estudos mais recentes sobre o ensino, que contradizem conceitos como os de "prontidão" e "estágios de desenvolvimento", herdados das teorias piagetinas que, segundo esses autores, contribuíram para diminuir expectativas e desencorajar uma intervenção mais diretiva dos professores. Esses estudos

mostram que as crianças podem aprender mais do que muitas vezes seria esperado, a partir de noções fixas de desenvolvimento cognitivo, indicando, inclusive, que desde pequena, a criança tem capacidade para entender a estrutura das diferentes disciplinas ou matérias, quando se coloca a ênfase adequada no professor como professor e não apenas como "facilitador".

Outra tradição importante de estudos diz respeito à influência da origem sócio-econômica dos alunos sobre os resultados de aprendizagem. Trabalhos empíricos focalizados na sala de aula têm empregado novos enfoques e metodologias e vêm questionando os resultados segundo os quais apenas o "background familiar" das crianças podia determinar um ensino bem sucedido. Evidências mais realistas, segundo as quais, se o ensino for eficaz, o impacto da família e da escola são balanceados, têm sido produzidas por esses estudos.

Respondendo à mesma pergunta da qual partiram os estudos sobre eficácia da escola, ou seja, "a escola faz diferença?", os novos resultados sugerem mesmo que, a partir de determinado ponto, a criança socialmente favorecida pode compensar a ineficácia do ensino, ao passo que crianças de meios sociais desfavorecidos tendem a ser duplamente prejudicadas, se o ensino não for eficaz.

Um terceiro conjunto de estudos de caráter propriamente pedagógico tem também fornecido evidências sobre a "boa prática" de sala de aula. Estratégias de progressão, planejamento curricular e manejo de sala de aula incluem-se entre os aspectos investigados nesse tipo de estudos que geraram um corpo considerável de dados empíricos sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino e métodos de organização curricular.

A grande utilidade do relatório de Alexander, Rose & Woodhead é ter logrado uma síntese dos enfoques teórico-metodológicos e evidências empíricas desses diferentes estudos a partir da qual chegaram a critérios de avaliação com os quais percorreram, analiticamente, uma série de questões relevantes para a organização pedagógica das escolas primárias. Algumas dessas questões, consideradas de maior interesse para o contexto brasileiro são discutidas a seguir.

### **A importância do planejamento curricular**

Na Inglaterra o planejamento curricular no âmbito da escola tem sido prejudicado pela excessiva descentralização e ausência de diretrizes nacionais. Embora por motivos inteiramente distintos essas diretrizes também não existem no Brasil e, diferentemente da Inglaterra, nossas escolas públicas não estão capacitadas para planejar e organizar seus currículos nem recebem assistência técnica para essa importante tarefa. Quando algo parecido existe, é constituído ou por um plano de distribuição de disciplinas e cargas horárias, ou um plano pessoal do professor, neste caso, na realidade, um programa de ensino.

As recentes tendências de definição de currículos nacionais, presentes, entre outros países, na Inglaterra e na França — para dar o exemplo de um país de tradição centralista e outro de tradição descentralizada — tem sido acompanhada por um esforço no sentido de delegar maior autonomia à escola para planejar seu próprio currículo de acordo com a moldura geral das aprendizagens ou competências básicas consideradas indispensáveis para todo o país.

Um novo conceito de planejamento no âmbito escolar começa a surgir, que se expressa menos em termos de produção de documentos anuais ou "planos" e mais em termos de processo de trabalho conjunto e de longo prazo, envolvendo toda a equipe da escola. Este ponto já foi abordado na discussão sobre escolas eficazes, mas aqui pode ser mais focalizado nos tópicos que envolvem a sala de aula propriamente dita.

O plano de desenvolvimento da escola, abrangendo vários anos, deveria assegurar, no seu núcleo pedagógico, uma contínua integração entre os professores, de modo a permitir uma progressão consistente dos alunos ao longo das diferentes séries ou turmas de idades.<sup>3</sup> Essa poderia ser uma das estratégias para reduzir a repetência promovendo ao mesmo tempo a melhoria da qualidade do ensino. Mas, no caso do Brasil, é uma estratégia de longo prazo, que pode inclusive requerer, como requisito anterior, medidas mais drásticas para reduzir a repetência.

Observe-se que esse tipo de planejamento curricular implica, necessariamente, um núcleo comum de disciplinas obrigatórias que percorreria um período de escolaridade relativamente longo (pelo menos quatro ou cinco anos). Neste aspecto, é interessante mencionar um dado interessante observado por Stevenson (1992), na investigação já discutida. Uma das diferenças importantes entre professores asiáticos e americanos é a permanente troca de informações existente entre os primeiros, permitida pelo fato de que todos estão seguindo um currículo básico comum com objetivos estabelecidos para o conjunto da escola.

<sup>3</sup>A este respeito cabe mencionar, na Inglaterra, o trabalho do HMI - Her Majesty Inspectorate - coordenando a iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Escola e a literatura que vem sendo produzida a respeito, inclusive com manuais e roteiros orientadores (Hargreaves & Hopkins, 1992; Day, Whitaker & Johnston, 1990; Caldwell & Spinks, 1988). Na França merece destaque o projeto "Le Projet d'École", coordenado também pelos Inspectores de Escolas Primárias do Ministério da Educação Nacional, mas descentralizado em nível local nas Comunas e Departamentos, baseado em manuais, relatos de experiências, e literatura (Ministère de L'Éducation Nationale, Direction des Écoles, 1992; Vignoud, 1992; Chantraine-Demailly & Elias, 1991). Na América Latina países como o Chile e a Argentina vêm desenvolvendo ações voltadas para a capacitação das escolas para elaboração de seu plano de trabalho. No Brasil, a Secretaria de Educação de São Paulo desenvolveu experiência de elaboração do Plano Diretor restrita, no entanto, às escolas-padrão. Programa bem mais abrangente vem sendo implementado no ensino público de Minas Gerais, no qual as escolas receberão capacitação para desenvolver seu Plano de Desenvolvimento por meio de material específico, e ainda disporão de um fundo para financiamento de projetos pedagógicos inovadores.

Na tradição inglesa anterior à introdução do currículo nacional e na tradição norte-americana, a liberdade do professor para estabelecer seu próprio programa dificulta consideravelmente esse intercâmbio de experiências e idéias dentro da equipe docente. No contexto brasileiro, pouco sabemos sobre o currículo real que está sendo entregue às nossas crianças, salvo o fato de que ele é determinado pelo livro-texto, que nem sempre é o mesmo, inclusive para professores da mesma série. Isso quando existe o livro texto...

Como conclusão mais importante deste tópico, pode-se afirmar que os levantamentos e estudos revisados por Alexander, Rose e Woodhead indicam, com relativa segurança, que o primeiro passo para a boa prática da sala de aula se dá fora desta última, no âmbito do plano de desenvolvimento da escola, mais especificamente no coração desse plano que é o projeto pedagógico como processo permanente de planejamento e ajuste curricular.

### **Estrutura e organização curricular: disciplinas ou áreas de estudo?**

A Lei 5.692/71 prescreve uma estrutura curricular para o ensino fundamental brasileiro que se inicia por atividades, depois áreas de estudo e, finalmente, disciplinas. Várias críticas já foram feitas a esse tipo de organização (Chauí, 1981 ; Silva, 1988). Os dados e análises de Alexander, Rose e Woodhead parecem indicar que essas críticas estavam na direção correta.

A primeira constatação desses autores, baseada em observações empíricas, é a de que, apesar do discurso sobre a maior adequação das atividades/áreas de estudo — adequação esta questionada por eles — a prática da sala de aula continua sendo a do ensino por disciplina.

Confundindo concepção curricular com organização curricular, muitos educadores terminaram por dogmatizar a proposta do ensino por tópicos ou áreas de estudos, diluindo inteiramente a identidade das diferentes disciplinas. Essa dogmatização foi justificada mais a partir de posições doutrinárias do que de evidências sobre resultados de aprendizagem. Afirma-se, por exemplo, que a visão de mundo da criança é holística e que ela deve construir seu próprio modo de compreensão do mundo.

Tem sido demonstrado nos estudos revistos pelos autores que o desempenho dos alunos, inclusive os do ensino primário, é melhor quando, ainda que o conteúdo seja organizado por temas, o tratamento desse conteúdo na situação de ensino-aprendizagem mantém a identidade das diferentes disciplinas envolvidas no tema. Ou seja, quando o domínio da estrutura das disciplinas se inicia no primeiros anos da escolaridade. Os comentários dos autores a partir desses resultados merecem citação literal.

*Em primeiro lugar, resistir às disciplinas com base no argumento de que elas são inconsistentes com a visão de mundo das crianças é confinar a estas últimas dentro de seu modo de pensar atual e negar-lhes o acesso a algumas das mais poderosas ferramentas de compreensão do mundo que os seres humanos conseguiram conceber. Em segundo lugar, embora seja evidente que todo indivíduo, em certa medida, constrói seu/sua própria compreensão, a educação é o encontro entre essas compreensões pessoais e o conhecimento público existente em nossas tradições culturais. A responsabilidade-chave do professor é mediar esse encontro de modo a enriquecer a compreensão da criança... Existe clara evidência mostrando que muito do trabalho por áreas de estudo levou a um ensino e a uma aprendizagem fragmentados e superficiais. Há também ampla evidência mostrando que o ensino focalizado em disciplinas beneficia os alunos da escola primária.*

O grande problema com a concepção de currículo por atividades ou tópicos, no Brasil, foi que ela introduziu uma retórica nova, em muitos casos desarticulou a organização tradicional de ensino por disciplinas, e não preparou nem os professores nem o ambiente escolar para pôr em prática a nova concepção curricular. Entretanto, como essa é a orientação oficial até o momento vigente, seria urgente inventariar experiências de organização curricular que vêm se desenvolvendo tanto no ensino particular como no público.

Desenvolvimentos e experiências bastante recentes em outros países têm revelado que é possível trabalhar com várias disciplinas em torno de um tópico, sem perder a identidade de cada disciplina. É preciso buscar um tipo de organização na qual o trabalho por áreas de estudos seja focalizado com precisão sobre o tema de interesse e planejado com rigor, de forma a permitir o ensino por disciplina mesmo quando a abordagem é transcurricular. Essa é uma área na qual falta muita investigação e avaliação, segundo Alexander, Rose & Woodhead. Desnecessário dizer que, se falta na Inglaterra, no Brasil, a investigação sobre organização curricular que forneça evidência confiável para decisões de políticas sobre currículo e formação de professores é um território praticamente deserto.

### **Domínio do conteúdo**

Embora as opiniões fossem até há pouco divididas quanto à importância de que o professor domine o conteúdo que vai ensinar, atualmente parece não haver dúvida quanto a este aspecto. Considerando a realidade da educação brasileira e os desafios de melhoria da qualidade que requerem uma adequada

combinação de conteúdos e habilidades de ensino e um grau mais desenvolvido de domínio, pelo menos dos conteúdos básicos, constata-se que estamos diante de desafios semelhantes aos de outros países, inclusive desenvolvidos.

Alexander, Rose & Woodhead recomendam, com base em análises da prática de sala de aula produzidas por vários estudos, que os professores primários recebam permanente reciclagem em serviço por meio de consultorias ou coordenadores de áreas, especializados nas diferentes disciplinas. Alguns estados brasileiros estão introduzindo a função de coordenação de áreas ou orientadores de professores nas respectivas carreiras de magistério<sup>4</sup>. Escolas particulares desenvolvem experiências bem sucedidas de assistência técnica a professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Uma diversidade de estratégias de organização escolar poderia e deveria estar sendo pensada e praticada tendo em vista avaliar o que mais se adequaria à realidade de nossos diversos sistemas de ensino. O pressuposto que fundamentaria essas estratégias é o de que é urgente iniciar um processo que não será rápido nem fácil, para melhorar o domínio do conteúdo das disciplinas pelos nossos professores, sobretudo os polivalentes das séries iniciais. Ao mesmo tempo modelos alternativos de formação anterior ao exercício do magistério deveriam ser tentados, como os autores recomendam.<sup>5</sup>

As observações feitas por Stevenson (1992) em escolas asiáticas sinalizam também um caminho promissor: permanente acompanhamento dos professores mais novos por colegas experientes, que no caso brasileiro poderiam ser os que estão se aposentando mas vão em busca de outra ocupação para complementar salários. De qualquer forma a direção geral que parece estar emergindo é a de que o bom professor se forma por meio de um processo permanente de

<sup>4</sup>A este respeito não se pode deixar de registrar o novo plano de carreira da Secretaria de Educação de Minas Gerais, no qual tanto o coordenador de área para os professores especialistas, quanto o orientador de professores para os polivalentes das 1 as. a 4 as. séries está sendo introduzido como função docente, implicando uma ampliação de jornada de trabalho mas não no abandono da regência de classe. Plano especial de capacitação dos orientadores de professores será iniciado, com ênfase nos conteúdos básicos, para que este possa trabalhar esses conteúdos junto aos demais professores de sua escola.

<sup>5</sup> A tendência nos países que estão passando por reformas mais amplas de seus sistemas de ensino parece ser a de delegar a formação didático-pedagógica dos futuros professores às instâncias responsáveis pelo ensino primário e secundário, inclusive às próprias escolas desses níveis enquanto responsáveis diretas pela formação prática. Neste sentido parece estar sendo questionado o modelo até hoje vigente no Brasil no qual a formação docente é inteiramente delegada à Universidade ou Escolas Superiores de Formação. Este é um ponto que mereceria aprofundamento e informação sobre experiências de outros países, como é o caso dos IUFM na França, do sistema dual de formação de professores da Alemanha, e dos últimos desenvolvimentos que ocorreram na Inglaterra, onde o problema estava em discussão até o ano passado.

supervisão e assistência técnica dentro da sala de aula e da escola. Essa nova concepção ou modelo põe em questão não apenas os cursos de formação como as estratégias usuais de capacitação caracterizadas por cursos pontuais, feitos fora da escola onde o professor trabalha, e que não são sucedidos de um trabalho de acompanhamento em sala de aula.

### **Estratégias de organização da sala de aula**

Ensino individualizado, trabalho em grupo e aulas para a classe como um todo constituem as estratégias analisadas por Alexander, Rose & Woodhead. O conjunto de informações produzidas pelos estudos que examinaram a eficácia dessas estratégias conduzem à sensata conclusão de que cada uma delas se adequa a um tipo de conteúdo e objetivo de ensino. O bom professor é aquele que consegue manejar essas estratégias retirando o que de melhor cada uma pode oferecer e procurando, ao longo de um período, combiná-las de modo balanceado para que os alunos possam vivenciar diferentes formas de interação na sala de aula.

Aqui também os dados de Stevenson (1992) são bastante sugestivos. Ele constatou que os professores asiáticos são mais habilidosos que seus colegas americanos para, numa mesma aula, utilizar vários tipos de organização da classe, fazendo mudanças em cada segmento do desenvolvimento do conteúdo, de modo que exista trabalho individual e interação entre alunos e destes com o professor.

### **Métodos de ensino**

O mesmo enfoque é adotado quanto aos métodos de ensino. Importa menos a adesão a um único método do que a sabedoria de combiná-los e diversificá-los. Aqui também a análise de Alexander, Rose & Woodhead, fortemente respaldada em avaliações sobre a eficiência dos muitos métodos de ensino disponíveis no cardápio da didática, merece ser citada.

*Endossamos a visão do senso comum de que os professores precisam ser competentes num amplo espectro de métodos a fim de alcançar diferentes objetivos de ensino. É necessário, por exemplo, ser capaz de dar instruções precisas, explicar idéias com clareza, demonstrar atividades práticas, colocar diferentes tipos de questões e ajudar os alunos a compreender se estão se desempenhando bem ou não. ...A importância desse amplo espectro de métodos precisa ser enfatizada por três razões.*

*Primeiro, porque existe uma danosa e persistente crença de que nunca se deve dizer nada aos alunos, apenas fazer perguntas. Acreditamos que existem muitas circunstâncias nas quais é mais apropriado afirmar do que perguntar, e queremos, portanto, ressaltar o quanto é importante que o professor seja capaz de explicar idéias para seus alunos. Estes, por razões óbvias, valorizam muito as explicações coerentes e significativas. Segundo, existe também uma crença de que o professor nunca deve apontar o erro de um aluno. Argumenta-se que isso prejudicaria sua autoconfiança para sempre. Não há nenhuma evidência de que a retroinformação crítica e construtiva, associada ao encorajamento, seria incompatível com o fortalecimento da autoconfiança da criança. Finalmente, pensamos que os métodos de ensino convencionais foram subestimados em muitas escolas e negligenciados em muitos cursos de formação de professores. A tendência tem sido de promover métodos de ensino indireto, nos quais, por exemplo, os alunos trabalham sozinhos com livros ou cadernos de atividades. O balanço entre métodos diretos e indiretos deve ser revisto. Dizemos isto porque a evidência de pesquisas demonstra com clareza que o nível de desafio cognitivo promovido pelo professor é um fator significativo para o desempenho. Uma forma de promover desafio é solicitar aos alunos tarefas que demandem mais de sua capacidade. Mas, igualmente importante, é que o professor organize sua sala de aula de modo a ter oportunidade de interagir com seus alunos: oferecer explicações que desenvolvam o raciocínio, encorajar a especulação e a formulação de hipóteses por meio de perguntas inteligentes, criando um clima de interesse e com propósito de aprendizagem.*

É digna de nota a semelhança entre os comentários dos autores ingleses e as observações de Stevenson sobre os professores asiáticos, e para constatá-la vale também a pena citar:

*Eles [os professores asiáticos] incorporam uma variedade de métodos de ensino numa mesma aula, baseiam-se em discussões e exposições, ensinam as crianças como fazer a transição de um tipo de atividade para outra e raramente se envolvem em discussões irrelevantes. ...Os professores americanos lançam mão com muito maior freqüência do trabalho individual que o aluno faz sentado em sua carteira...*

*Talvez a mais importante diferença entre os objetivos dos professores asiáticos e americanos apareceu quando perguntamos a professores de Pequim e Chicago o que consideravam a mais importante característica de um bom professor. "Clareza" responderam quase metade dos professores de Pequim. "Sensibilidade para as necessidades individuais" foi a resposta mais comum entre seus colegas de Chicago. Os professores de Pequim mais freqüentemente enfatizaram também o entusiasmo, e os de Chicago deram mais valor à paciência.*

Clareza ou sensibilidade, entusiasmo ou paciência. A diferença entre valores e crenças desse tipo pode ser decisiva para determinar se na sala de aula, onde tudo começa e termina, haverá um campo fértil para surgir a cultura do sucesso, ou um deserto de desalento, onde só cresce a erva daninha da cultura do fracasso. No entanto, clareza é uma habilidade que se aprende e se exercita com treino e supervisão. Entusiasmo é um sentimento que depende da satisfação obtida por desempenhar uma tarefa com sucesso. Sucesso não é uma dádiva nem produto de talento inato. É resultado de conhecimento, capacitação, condições de trabalho, assistência técnica e esforço.

O trânsito entre a cultura do fracasso e a cultura do sucesso depende portanto, embora não apenas, de saber ensinar. Clareza pode simbolizar competência técnica. Entusiasmo é muito próximo de compromisso político. Um binômio tão familiar para esta autora que permitiu revisitar, pelo tema da eficácia da escola, preocupações que alguns investigadores têm se empenhado em tornar presentes na agenda da pesquisa, do debate e da prática educacional brasileiras, ou seja", a dimensão institucional e pedagógica da organização escolar.

### **Avaliação de resultados: um novo personagem**

Revisitar não é dizer e fazer mais do mesmo, mas voltar às mesmas preocupações procurando trazer novos elementos que permitam enriquecer a compreensão dos problemas e aprimorar as propostas de solução. A melhoria da eficácia da escola requer mudanças na cultura da instituição que, segundo a hipótese apresentada neste trabalho, implicam em saber ensinar. Constitui um processo de aprendizagem para obter sucesso, tanto por parte do aluno quanto do professor, que demanda condições objetivas, materializadas em conhecimentos, habilidades, recursos didático-pedagógicos, assistência técnica permanente, trabalho de equipe, entre muitas outras já apontadas.

A eficácia, portanto, ainda que se caracterize por mudanças dentro da escola, para as quais parceria, consenso, objetivos compartilhados, permanente

avaliação do aluno e auto-avaliações da escola são indispensáveis, depende também, em larga medida, de induções externas. Entretanto, induzir não é prescrever e sim criar condições e estímulos que favoreçam o aparecimento da cultura do sucesso que supostamente seria pré-requisito para melhorar a eficácia.

Dentre os inúmeros mecanismos de indução, a avaliação externa de resultados de aprendizagem pode ser considerada de importância estratégica. Os objetivos e importância da avaliação de resultados para tomar decisões de política educacional, bem como os problemas que a organização de sistemas nacionais de avaliação colocam para a gestão educacional já têm sido objeto de vários trabalhos e não serão discutidos aqui (Vianna, 1990; Filp, 1990; Horn, Wolff & Vélez, 1991; Tedesco, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992; Mello, 1992 e 1993).

O que importa destacar é que a avaliação de resultados se insere nos modelos de reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade, numa etapa em que a cobertura quantitativa está universalizada em alguns países ou em vias de atingir esse estágio em outros. A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados.

A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força indutora e estimuladora da eficácia, permite acrescentar às características das escolas eficazes examinadas neste trabalho — liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, "boa prática" de sala de aula, equipe coesa e consenso de objetivo — um elemento quase sempre ausente das escolas brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos.

## REFERENCIAS

- ALEXANDER, Robin; ROSE, Jim & WOODHEAD, Chris. *Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: a discussion paper*. London: Department of Education and Science-Publications Despatch Centre, 1992.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean Claude. *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- BROOKOVER, W.B.; BEADY, C; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J. & WISENBAKER, J. *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.
- CALDWELL, Brian. J. & SPINKS, Jim M. *The self-managing school*. London: The Falmer Press, 1988.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise & ELIAS, Jean-Marc. *Pair changer le college: une gestion participative*. Lille: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lille, 1991.
- COHEN, M. *Instructional, management and social condition in effective schools*. In ODDEEN, A. & WEBB, L.D. ( Edts.), *School finance and school improvement: the linkages in the 1980's*. Fourth Educational Yearbook of American Educational Finance Association. Cambridge: Ballinger, 1983.
- COLEMAN, J.A.; CAMPBELL, E. HOBSON, C; MCPARTLAND, J.; MOOD, A, WEINFELD, F. & YORK, R. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.; Government Printing Office, 1966.
- CRANDALL, D. et al. *People, policies and practices: examining the chain of school improvement* (10 vols.) Andover: The Network, 1983.
- DAY, Chris; WHITAKER, Patrick & JOHNSTON, David. *Managing primary schools in the 1990's: a professional development approach*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1990.
- DWYER, D.; LEE, G.; ROWAN, B.; & BOSSERT, S. *Five principals in action: perspectives on instructional management*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1983.
- FULLAN, Michael. *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982.

FULLAN, Michael. Changing processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal* (85): 3p. 391-421, 1985. HARGREAVES, David H. & HOPKINS, David. *The empowered school: the management and practice of development planning*. London: Cassell Educational Ltd., 1991. JENCKS, C.S.; SMITH, M.; ACKLAND, H.; BANE, M.J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B. & MICHELSON, S. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic, 1972. JOYCE, B. & SHOWERS, B. Improving in-service training: the messages from research. *Educational Leadership* n. 37, p. 379-385. LEITHWOOD, K. & MONTGOMERY, D. The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, n. 52 p. 309-339, 1982. LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade* n. 2, p. 70-78 jan./1979. MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1982. MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In GOMES, CA. e AMARAL SOBRINHO, J. (Orgs.) *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1992. MELLO, Guiomar Namó de & SILVA, Rose, N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados* (12): 5 p. 45-60. maio/agosto de 1991. MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE-DIRECTION DES ÉCOLES. *Le projet d'école*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique/Hachette, 1992. PETIT, Vincent. Les contradictions de 'La reproduction'. *La Pensée* (168): 3-20, abril/1973. PURKEY, Stewart C. & SMITH, Marshall S. Effective schools: a review. *The Elementary School Journal* (83): 4p. 427-452, 1985. SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1983. SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. *Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista*. São Paulo, 1988. Tese (dout.). PUC.

- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lucia & MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa* n. 84. p. 5-16, fev./1993.
- SNYDERS, Georges. *École, classe et lutte des classes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976
- STEVENSON
- VIGNOUD, J.P. *Pour changer l'école: le projet d'école*. Lille: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lille, 1992.

"Assim, a instituição escola, enquanto lugar de educação, será horizonte possível à aquisição humana. O espaço se mostra, pois, como uma delimitação que estabelece possibilidades de comunicação com novas relações ou inclusões na área de significações de cada ser individualmente e de diferentes seres humanos, através da intersubjetividade, propiciando assim condições para que transformações e mudanças se façam ao nível do individual e da coletividade".

*Vitória Helena Cunha Espósito*



PLANO DECENAL  
DE EDUCAÇÃO  
PARA TODOS

