

CAUSAS DA EFICÁCIA DO SUCESSO ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ÉVORA - PORTUGAL

*Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro**

*Solange Mary Moreira Santos***

RESUMO — *O presente estudo tem como objetivo principal analisar as causas de eficácia do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), tipologia Fênix em uma escola da cidade de Évora, Portugal. Para isso, buscou o apoio teórico das discussões sobre políticas públicas e insucesso. A partir do referencial teórico foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa utilizando observação participante, entrevista e análise documental. A análise dos dados apontou para o surgimento de quatro categorias: autonomia concedida à escola pelo PMSE, o trabalho de equipe em busca de um objetivo comum, a individualização do ensino fornecida pela “Turma Fênix” e os conceitos de sucesso atribuídos ao programa. Os dados permitiram perceber a importância da autonomia e do trabalho de equipe para um bom desenvolvimento das políticas públicas na instituição, bem como a relevância da estrutura organizacional da Turma Fênix e do conceito de sucesso atribuído ao programa, para melhoria na qualidade das aprendizagens.*

PALAVRAS-CHAVE: *(In)sucesso Escolar; Políticas educativas; Autonomia.*

As transformações educacionais voltadas para os princípios como os da obrigatoriedade, igualdade e equidade (PORTUGAL, 1986) são apontadas como desencadeadoras indiretas do insucesso escolar. É curioso pensar como que esses princípios que objetivam a melhoria da educação podem ser responsáveis, mesmo que indiretamente, pelo insucesso escolar. Isso se dá principalmente porque com a expansão do sistema educativo e

* Pedagoga da Universidade Estadual de Feira de Santana.
E-Mail: elvirapribeiro@gmail.com

** Doutora em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-Mail: Solange.santos@ig.com.br

maior demanda de alunos, a escola continuou acreditando que todos teriam as mesmas condições de acesso, de acompanhamento e de permanência. Porém esqueceu-se de levar em conta as diferenças sociais, culturais e pessoais, renegando por bom tempo essa diversidade, não desenvolvendo políticas públicas de inclusão no sistema educacional de forma igualitária.

Com o passar dos anos “os objectivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios que a escola enfrenta” (RODRIGUES, 2011, p.12). Por isso, a ideia de que alunos aprendem e se desenvolvem homogeneamente fez com que grande parte deles ficasse para trás, gerando um processo de repetência contínua e evasão escolar.¹

A inquietação quanto à qualidade da educação no Brasil despertou nas pesquisadoras o desejo de conhecer melhor o programa português “Mais Sucesso Escolar”, implementado em Portugal, no ano de 2009. O referido programa é fruto de uma política pública do país que tem como propósito combater os crescentes índices de retenção escolar. Tem como principais ideias matriciais: “o ciclo de estudos como unidade de análise; a melhoria das condições das organizações escolares de ensino e aprendizagem; a melhoria de resultados escolares; e o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação inter-escolas” (VERDASCA, 2010, p.119).

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) foi então escolhido como objeto deste estudo por apresentar um fator diferencial no seu princípio metodológico. Esse princípio se baseia na reorganização das turmas e na criação de turmas de apoio, que funcionam no mesmo horário das aulas, com a finalidade de fazer o acompanhamento mais individualizado dos alunos. A partir dessa configuração metodológica, o programa objetiva: a melhoria da qualidade do ensino na turma; diminuição da taxa de reprovação e de abandono escolar; o crédito, a confiança e fidelidade de pais e alunos (VERDASCA, 2010).

O PMSE se caracteriza como uma medida de promoção do sucesso escolar. Para tanto, o governo fez um contrato de quatro anos com as escolas, disponibiliza um apoio financeiro denominado crédito horário, para que o projeto seja desenvolvido em uma turma que a instituição julgue mais necessitada. Em

contrapartida, a escola se compromete em elevar em um terço o nível de sucesso nas turmas em que são desenvolvidos os projetos, bem como, apresentar e divulgar seus resultados e suas boas práticas integrando a rede de escolas Mais Sucesso. As escolas que não cumprem a meta estabelecida ao final de um ano, não recebem mais o apoio financeiro do governo para realizar o projeto na turma selecionada.

O PMSE é subdividido em três grandes projetos: Turma Mais, Turma Fênix e Turmas Híbridas. Esses projetos consistem na criação de turmas de apoio que funcionam simultaneamente com as turmas regulares dos alunos que necessitam de um apoio mais especializado e se diferenciam, principalmente, pelo esquema de organização dessas turmas.

O projeto Turma Mais abrange todos os alunos da sala, que passam pelo menos uma vez no ano letivo por esta turma, já na turma Fênix só são contempladas as crianças que apresentam dificuldades de acompanhamento da matéria e notas abaixo da média da sala. O modelo Híbrido é, por conseguinte uma terceira modalidade em que, ainda que não sejam executadas as práticas dos outros dois projetos em sua totalidade, são utilizados os ideais e os princípios de ambos para referenciar e sustentar esse terceiro modelo, não definido como nenhum dos anteriores.

A instituição tem autonomia para escolher a turma, a tipologia, bem como o modo de aplicação do crédito recebido, podendo, por exemplo, contratar outro professor para o projeto, ou ainda distribuir a referida carga horária entre os professores das turmas ou eleger um funcionário da própria escola para ser o professor do projeto. As instituições também podem modificar esses projetos adequando-os às necessidades.

A Turma Fênix, que será estudada nesta pesquisa, também chamada de ninho, por ser o espaço em que o aluno é preparado para alçar voos sozinho, consiste de pequenos grupos de 5 a 7 alunos, que em algumas disciplinas, em regra Português e Matemática. Os alunos saem da turma no respectivo horário para trabalharem as dificuldades em alcançar determinadas competências estabelecidas para essas matérias. Os discentes recebem uma atenção mais individualizada “que dificilmente

conseguiriam se se mantivessem na turma de base” (ALVES, 2011, p.80). No entanto, uma vez por semana permanecem em sua sala, para que haja um acompanhamento da professora regente sobre o desenvolvimento do mesmo e as possibilidades de reiteração a turma em todos os horários. Este projeto apresenta melhor adequação ao primeiro ciclo.

A Turma Fênix é, portanto, transitória, os alunos permanecem nela até serem avaliados pelos professores e coordenadores como aptos a alçarem sozinhos seus vôos. A avaliação acontece geralmente de três em três meses. Nesse procedimento, são analisadas as evoluções e a capacidade dos alunos de acompanhar o desenvolvimento da disciplina na sala de aula regular. Considera-se ainda, para a saída do aluno da turma Fênix, a autoavaliação da criança acerca do seu próprio desenvolvimento nas atividades escolares. A criança pode voltar a integrar o ninho no decorrer do ano, em qualquer momento do trimestre, pois assim como saem alunos, outros podem também entrar desde que apresentem dificuldades,

Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolveu objetivando principalmente analisar as causas da eficácia do programa “Mais Sucesso Escolar – Tipologia Fênix” em uma escola da cidade de Évora, Portugal. Esse estudo foi realizado no período de 2011-2012. Buscou-se também refletir sobre as políticas públicas na educação, bem como sobre os conceitos das expressões sucesso e insucesso escolar, procurou-se ainda conhecer o processo de implementação e funcionamento do projeto Fênix, refletindo acerca das opiniões dos docentes e coordenadores sobre o conceito de sucesso que atribuem ao projeto.

Os sujeitos da pesquisa foram: o coordenador (CO), as professoras do 4º ano² “A” e “B” (P1 e P2 respectivamente), a professora da “Turma Fênix” (PF), a coordenadora do projeto na instituição (CF) e um ex-diretor regional do PMSE de Portugal (DR). Alguns alunos participaram tanto da Turma Fênix de Língua Portuguesa quanto da de Matemática. Assim, os alunos B, C, D, E e F frequentam a turma Fênix de Matemática e os alunos A, B e F a de Língua Portuguesa. Dentre eles quatro já tiveram experiência na turma Fênix em outros anos (A, C, E e F) e dois estão frequentando pela primeira vez (B e D).

De acordo com o horário fornecido pela instituição, existem 10 aulas semanais de Português, das quais, seis os alunos assistem na turma Fênix. Nas outras quatro aulas, as crianças permanecem na sala de aula regular, para que as professoras percebam os seus avanços. Na disciplina de Matemática, das nove aulas semanais, seis são realizadas na turma Fênix e três na turma regular.

Nesta pesquisa foram utilizadas as observações sistemáticas, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental como técnicas de coletas de dados. Ao final desse período de coleta e análise simultâneas, os dados foram agrupados em categorias através da “verificação sistemática dos temas que se repetem com vistas ao estabelecimento de relações entre os fatos e possíveis explicações” (GIL, 2010, p.123). Assim, os dados obtidos convergiram para o surgimento de quatro grandes categorias de análise, as quais indicam as possíveis causas da eficácia do programa na escola são elas: A autonomia concedida à escola pelo PMSE, o trabalho de equipe em busca de um objetivo comum, a individualização do ensino fornecida pela “Turma Fênix” e os conceitos de sucesso atribuídos ao programa.

Estas categorias serão discutidas com base nos dados observados e referenciais relacionados às questões do insucesso escola. Para tanto, se faz necessário anteriormente uma fundamentação teórica acerca dos conceitos de sucesso levados em consideração durante este estudo.

POLÍTICA EDUCACIONAL DE COMBATE AO INSUCESSO: DE QUE POLÍTICA E SUCESSO SE ESTÁ FALANDO?

As políticas públicas se configuram como um conjunto de decisões e ações do governo com o objetivo de solucionar os problemas da sociedade e promover o bem-estar social. Filho (1976) explica o conceito de política a partir de duas palavras em inglês *politics* e *policy*, isto porque em português utilizamos apenas a palavra política para designar ambos os termos. Para o autor,

[...] se a *politics* define rumos imperativos, de tudo abrangentes, as *policies* se graduam nos vários graus da ação política e da administração, propriamente dita, segundo níveis de responsabilidade na ação de dirigir ou coordenar os serviços públicos (FILHO, 1976, p. 93).

Assim, o autor reflete que “a política, num sentido geral, estabelece propósitos e tendências gerais de ação, ou as bases programáticas a desenvolver, em diretrizes e normas gerais, normalmente expedidas por certo poder político, o legislativo” (FILHO, 1976, p.95).

No entanto, pensar uma política pública como diretriz para alcançar uma finalidade remete a necessidade de uma reflexão acerca das origens e estruturação dessa política, pois nesses pontos estão presentes grandes conflitos que, por vezes, não permitem a sua eficácia nos contextos educativos.

Um primeiro aspecto que merece atenção, diz respeito ao ideário econômica a que uma política está atrelada, um segundo a constituição dessas políticas a partir do contexto macro, para então ser levada para o micro e um terceiro está ligado à forma de “execução” das políticas pelas pessoas que a “recebem”.

Ball (2011) vê na política uma oportunidade do contexto micro (escolas e sujeitos) criar respostas aos problemas impostos por determinada política. “As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2011, p. 45, 46).

Assim, a criação de políticas públicas que sejam efetivas na melhoria da qualidade escolar, deve perpassar pela pesquisa do contexto micro, realizada preferencialmente por profissionais da educação (professores, coordenadores ou gestores) que conhecem as especificidades da escola e juntamente com a participação popular delineiam as necessidades e objetivos para que a escola garanta o direito de uma educação de qualidade para todos.

Uma das necessidades da escola é a obtenção do sucesso escolar dos alunos. O conceito de sucesso normalmente está atrelado aos índices obtidos em exames de larga escala, porém essa não é a única dimensão em que se pode analisá-lo. Perrenoud (2003, p. 14) ressalta que “não existe nenhuma definição institucional de sucesso na vida”. No entanto, o autor afirma que “tudo muda quando se trata de sucesso escolar” (PERRENOUD, 2003, p. 14). Essa mudança se dá principalmente porque existe o ideal de excelência escolar constituído social e culturalmente “o sucesso ou fracasso escolares são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional” (PERRENOUD, 2003, p. 14).

Segundo Mota (1993, p. 113) “o insucesso como é definido na lei, ou seja, o número de reprovações finais do ano lectivo, esconde outros insucessos ao longo do ano lectivo”. O autor afirma assim que o sucesso referente a não ficar retido, nem sempre representa que o ano letivo de total sucesso para os alunos. A aprovação no fim do ano, muitas vezes esconde as lacunas deixadas durante todo o ano letivo.

Azevedo (2011, p.07) refletindo no campo dos sucessos, afirma que existe também “uma multiplicidade de sucessos escolares”. Perrenoud (2003) corrobora a ideia de Azevedo (2011) quando diz que o sucesso escolar é compreendido em dois sentidos gerais: um associado ao desempenho dos alunos na obtenção de êxito, ao satisfazer as normas de excelência escolar; e outro que designa o sucesso de um estabelecimento ou sistema escolar, ligado ao alcance dos objetivos das instituições e as listas de classificação das escolas, que as comparam.

Conhecendo esses dois sentidos é perceptível que não se podem confundir os ideais de sucesso pessoais e aqueles que são estabelecidas pelas instituições escolares, já que “um aluno que a escola declara insatisfatório pode não se considerar assim de acordo com seus próprios critérios” (PERRENOUD, 2003, p.15). No entanto, a definição institucional é o que prevalecerá para o encaminhamento escolar do aluno, submetendo-o aos seus efeitos, mesmo que o aluno tenha consciência de seu sucesso pessoal. “Cada um, não importa qual seja sua convicção íntima, está “atrelado” à definição institucional quando se trata

de progredir no curso, de ter acesso a carreira de formação exigente ou de obter um diploma” (PERRENOUD, 2003, p.15).

Apesar das taxas que rotulam os alunos serem provenientes de avaliações externas de grande escala, as quais não levam em consideração os mais variados contextos, nem as especificidades dos alunos, elas são objeto de crítica e comparação na sociedade. Nesse sentido, a dimensão de insucesso atribuída principalmente aos índices obtidos através de exames padronizados, orienta às principais discussões teóricas e a criação de políticas públicas que visam à diminuição dos índices de reprovação e o alcance do almejado sucesso da instituição.

Nesse sentido, a classificação como finalidade principal da avaliação reduz, e muito, as possibilidades desse procedimento. A classificação pode existir, no entanto não deve ser o foco principal para definição de sucesso dos alunos. Na criação de medidas de combate ao insucesso, para além da classificação final devem ser considerados os caminhos percorridos pelos alunos individualmente, pois uma análise centrada no aluno permite a descoberta de medidas que possam ajudá-lo a superar dificuldades pessoais e a conquistar antes de qualquer coisa, o seu sucesso.

Dentre as medidas pensadas para combater o insucesso existem as que defendem a diminuição das turmas e/ou homogeneização como fatores preponderantes para a melhoria da qualidade das aulas e consequente aumento dos índices de desenvolvimento dos alunos. Há ainda as que apontam para a criação de grupos com necessidades específicas, ou dispositivos de individualização da aprendizagem como os meios mais eficazes para solucionar os baixos índices nas escalas de comparação em nível mundial, nacional, estadual e municipal (CRAHAY, 2007). Essas medidas apontam para a dimensão do sucesso que envolve a qualidade na educação, considerando, portanto os índices para desenvolver estratégias de melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, muitos são os estudos que corroboram e muitos os que se contrariam na tentativa de produzir metodologias que melhorem os índices e possibilitem aos alunos alcançarem o sucesso institucional e também pessoal. A partir destes estudos,

o PMSE foi criado para traçar estratégias em função de buscar a melhoria da qualidade da educação portuguesa, para assim, alcançar a elevação dos índices de aprovação.

Os próximos tópicos consistem em quatro categorias apontadas como as possíveis causas da eficácia do programa “Mais Sucesso Escolar – Tipologia Fênix” em uma escola da cidade de Évora, Portugal. Vale ressaltar, que esta pesquisa não busca emitir comparações entre os países nem exprimir soluções para os problemas da qualidade do sistema educativo brasileiro. No entanto, busca analisar dados que evidenciam a eficácia de um programa em outro país. Dados esses, que podem contribuir também para a criação futura de políticas públicas no Brasil.

A AUTONOMIA CONCEDIDA À ESCOLA PELO PMSE

A autonomia da escola, no que diz respeito ao gerenciamento de verbas e organização funcional e pedagógica é de fundamental importância para a construção identitária da instituição. No entanto, muitas vezes, as políticas governamentais interferem diretamente nesta autonomia, “ditando” as formas de execução dos projetos na escola, pensadas pelo governo. No que se refere ao PMSE isso não aconteceu, visto que:

[...] este programa quer partir de baixo para cima, ou seja, quer no fundo que sejam as escolas a projetar soluções e projetar respostas no quadro de sua autonomia curricular, no quadro de sua autonomia pedagógica, no quadro de alguma autonomia de gestão de recursos humanos e com algum estímulo que o Ministério (da Educação) depois também disponibiliza (CR).

O depoimento acima do ex-coordenador regional do programa que foi também um dos fundadores do PMSE no âmbito nacional reflete sobre a importância da concessão de autonomia para que as instituições sintam-se livres para decidir a melhor forma de alcançar determinado objetivo. No caso do PMSE, a meta é a redução em 1/3 dos níveis de insucesso escolar, que

pode ser alcançada de maneira autônoma pela escola. Sobre a elevação da referida redução do insucesso, o Ministério da Educação Português, *“explica o que é que se pretende e como é que se pretende. No fundo se explicam os termos do contrato, mas nunca nenhuma intervenção do ponto de vista das propostas”* (CR). São apresentados dois exemplos, o modelo Turma Mais e o Fênix e a escola a partir do que considera necessário ao seu contexto, pode organizar-se ou não em torno desses modelos, ou criar uma nova organização pedagógica, desde que alcance a meta proposta pelo governo.

Apesar da possibilidade de criação de projetos próprios, foi grande adesão pelos programas já estruturados Turma Mais e Fênix, isso se deu talvez pelo “facto de se reconhecer e apontar como exemplo inspirador, outras experiências organizacionais pedagógicas iniciadas e afirmadas em escolas” (VERDASCA, 2011, p.35). Isto porque, os projetos apresentados são frutos de uma criação em micro-contexto, ou seja, não surgiram das imposições do governo, mas da realidade educacional portuguesa e foram apresentados a todo o país após revelarem resultados significativos. Libâneo (2008, p.77) faz uma reflexão acerca das construções das políticas públicas dizendo que:

[...]arrisco afirmar que, em boa parte, as políticas educacionais vêm fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, à aprendizagem dos alunos, vigorando, ao contrário, um modo de ver o ensino ora burocrático, ora “sociologizado”, ora “politicizado”, tal como atualmente reincide um modo de ver “economicizado”.

Na tentativa de alcançar as metas através da melhoria da qualidade da educação, a escola decidiu pela contratação de uma professora para desempenhar as atividades da turma Fênix. O projeto Fênix foi escolhido na escola, por apresentar melhor adequação ao primeiro ciclo. As respostas no primeiro ano de implementação foram tão positivas no agrupamento, que as escolas decidiram estender o Fênix a outras turmas.

Assim, na referida escola, desde o período letivo de 2010/2011, o projeto abarca todas as turmas do segundo até o quarto ano do primeiro ciclo, sendo apenas um desses anos contratualizado pelo governo. A escola recebe verba extra apenas para a efetivação do projeto em um ano de escolaridade, nos demais, a coordenadora do projeto Fênix e o coordenador da instituição que tinham horário de apoio livre, transformaram-se em professores Fênix, flexibilizando a sua carga-horária para atender aos demais anos de escolaridade.

Este envolvimento e o trabalho de equipe realizado na instituição se configuram como o segundo ponto de discussão dessa análise, já que apareceu em muitas falas da entrevista como fator primordial para que as atividades do PMSE fossem desenvolvidas de maneira eficaz.

O TRABALHO DE EQUIPE EM BUSCA DE UM OBJETIVO COMUM

A autonomia discutida no tópico anterior está estritamente ligada com a autonomia interna da instituição e, por conseguinte, com a gestão ali praticada. Somente uma instituição com gestão democrática é capaz de alicerçar tão bem a autonomia de seus trabalhadores, pois os gestores continuam assumindo seu papel. Contudo, a comunidade escolar é convidada participar deste processo, sentindo assim parte importante e essencial nas construções realizadas na instituição (MELO, 2001).

Durante todo o período que compreendeu a pesquisa era notório o grande envolvimento dos docentes, coordenadores e alunos no projeto, tendo em vista que a escola mostrou-se engajada na busca da melhoria da qualidade da educação. Durante a entrevista CF apontou como um ponto positivo “*a cooperação entre os docentes e partilha do trabalho. Eu acho que o trabalho de grupo enriquece qualquer um, são debatidas as idéias, há articulação, há partilha de materiais, há partilha de idéias, tudo isso*”. Pimenta (2002, p. 73) reflete sobre esse a importância do referido trabalho em grupo afirmando que:

Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, em direção a objetivos comuns, consensuados e contratados, entre professores e professores, estes e os alunos, estes entre si, todos e a direção, e os pais. É nesse coletivo que se constrói a identidade e exercita a autonomia da escola.

O PMSE requer essa união e consequente partilha de responsabilidades, como constatado na fala dos docentes ao explicarem os mecanismos de entrada e saída das crianças no Ninho. Todos os entrevistados declararam que no início do ano era feito um diagnóstico da turma e, em equipe, se decidia quais alunos precisavam de um apoio mais individualizado. A permanência do aluno no ninho exigia um grande trabalho de equipe, pois os conteúdos das duas turmas deveriam estar equiparados para facilitar o desenvolvimento da turma Fênix. Portanto, o planejamento era feito em reunião pelas três professoras. Sobre o desenvolvimento desse trabalho as professoras P1 e PF afirmaram que:

[...]nós procuramos sempre que o trabalho desenvolvido na turma ninho esteja de acordo com o que está se desenvolvendo no grupo turma. E depois, junto com a professora da turma ninho, procuramos planificar os exercícios que estão a ser feitos e as atividades que estão a ser feitas em comum [...](P1). [...] Nos reunimos com regularidade [...] [...] Há sempre articulação no final da aula eu falo com os meus colegas como é que decorreu e eles também a mesma coisa [...](PF).

Os discursos demonstram que há um trabalho de equipe muito bem estruturado e uma preocupação em realizar o projeto de forma articulada. No entanto, esta articulação nem sempre aconteceu e foi citada pela CF como uma dificuldade no início do projeto, dificuldade esta que foi sanada “[...] com reuniões e com trabalho...Foram feitas muitas reuniões e, nesse momento, as pessoas já sabem como organizar, como escolherem os ins-

trumentos de trabalhos adequados e sabem que isto tem que ser feito realmente em grupo[...]”.

Outro ponto também citado pelos sujeitos da pesquisa como primordial para o bom desenvolvimento do PMSE na escola foi à relação com a família. Sobre este aspecto Pimenta (2002, p. 39) afirma que “a relação entre escola e comunidade e escola e alunos é outro ponto nevrálgico para as mudanças que se pretendem”.

Segundo CR, essa relação é valorizada no PMSE, pois ele afirma que programa exige uma boa comunicação da escola com a família:

[...] estes programas não tem nenhuma possibilidade de se organizar sequer se não houver nenhuma possibilidade de comunicação com as famílias, quer para explicar os novos horários, as mudanças dos meses, as mudanças dos grupos, as mudanças dos colegas, etc.

Nesse sentido, fica evidente que a família é uma instância que deve estar em contato direto com a escola, integrada aos princípios e acontecimentos do programa para dar o apoio necessário aos alunos. A família torna-se assim, também responsável pelo bom desenvolvimento do projeto na escola.

A aceitação inicial pode ter sido desconfiada, como afirma CR *“havia sempre muita desconfiança”*. No entanto, ao final de um ano de projeto, como explicado pelo coordenador, os resultados alcançados, não só os índices³, mas a melhoria dos alunos demonstrou que a organização pedagógica da turma Fênix surtia efeitos positivos na aprendizagem dos alunos e, portanto, permitiram uma maior credibilidade ao projeto.

A partir dessas considerações é perceptível que o trabalho de equipe desenvolvido na instituição é baseado em uma relação de confiança mútua, o governo confia nas escolas; as escolas confiam em seus professores, nos pais e nos alunos para a efetivação do projeto e cumprimento de metas. Estes últimos, por sua vez, confiam na instituição e no governo para dar-lhes suporte e retorno do trabalho desenvolvido através da

concessão dos créditos e na gestão democrática. Sobre esta relação entre o governo e a comunidade escolar CR alerta que *“se se perder a confiança volta tudo ao ponto zero”*.

Um terceiro grupo de sujeitos, aquele para quem a escola é pensada, também revelou boa aceitação em relação ao projeto. Segundo as professoras entrevistadas, os alunos também tiveram receios no início, no entanto com o desenvolvimento do programa, eles foram aceitando e confiando na metodologia. Segundo P1, no início se pensava. *“Ah ir pra Fênix, é porque tais com dificuldades ou porque tu não sabes. Agora eles já preceberam que de fato ir pra Fênix só os ajuda”*. P2 corrobora o que diz P1, quando afirma que hoje em dia *“eles sabem que precisam, penso que eles já conseguem autoavaliar a si próprios”*.

A partir das observações das aulas Fênix e de perguntas informais realizadas também foi possível constatar que os alunos reconhecem o apoio individualizado que tem na turma Fênix e, por isso, consideram-na importante e gostam de frequentar. Apenas uma aluna (C) demonstrou não gostar de participar do projeto, embora assumisse que na Turma Fênix aprendia mais.

Em contrapartida CF afirmou que *“temos tido crianças que por vezes, até quando tem que partir do ninho, voar quando já concretizaram as suas aprendizagens e atingiram os objetivos que foram propostos, que por vezes nem querem ir embora”*.

Sobre a relação da escola com os alunos, Pimenta (2002, p. 74) assevera que *“é preciso que eles se sintam participantes, sintam que são efetivamente a razão de a escola existir”*. O programa Fênix apesar de ser um veículo para o aumento dos índices tem centrado nos alunos o seu objetivo de melhoria da qualidade das aprendizagens. Para isso prevê um apoio em turno regular, através de aulas desenvolvidas em um grupo pequeno, no qual são respeitados os ritmos e as individualidades do sujeito. Essa característica fundamental e diferencial do projeto foi citada pela maioria dos entrevistados como ponto positivo do PMSE e, portanto, é o objeto de análise da próxima categoria.

A INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO FORNECIDA PELA “TURMA FÊNIX”

No discurso de todos os entrevistados foi percebida uma atribuição da eficácia do programa ao apoio individualizado fornecido na turma Fênix. Esse apoio foi citado por eles como ponto positivo do programa, sendo remetido a ele o sucesso dos alunos. Segundo CR, o principal diferencial do projeto Fênix está no apoio realizado em horário regular, para ele

[...]O que se faz é reorganizar os grupos de alunos em função de suas situações e tentar trabalhar com eles de forma a respeitar mais o ritmo de trabalho que eles têm, adaptando alguns instrumentos e alguns materiais, mas sempre no intuito de fazê-los reingressar no grupo normal e, portanto, está sempre em causa a tal estrutura regular.

Essa estrutura desenvolvida em horário regular permite que o aluno que tem alguma dificuldade em sala de aula tenha um apoio mais individualizado na turma Fênix, sobre aquele mesmo conteúdo que está sendo trabalhado na sala simultaneamente.

Segundo Dockrell; McShane (2000), o fracasso escolar é evidente quando são apresentadas novas tarefas ou novas atividades em um processo contínuo às crianças com alguma dificuldade. Isso se dá porque a criança “tenta dominar uma tarefa em particular e não consegue” (DOCKRELL; MCSHANE 2000, p.163). Ainda segundo esses autores “uma tarefa completa como falar ou ler, é decomposta em sub-tarefas” (DOCKRELL; MCSHANE 2000, p.164). Desse modo, uma dificuldade pontual pode transformar todo o percurso de um aluno, pois quando não há a compreensão de uma sub-tarefa que é suporte para a aprendizagem contínua das demais tarefas, pode ocorrer a não compreensão também dessas tarefas posteriores.

Nessa perspectiva, foi perceptível que o projeto Fênix tenta agir apoiando os alunos que apresentem alguma dificuldade para prosseguir com determinada tarefa. Sobre este apoio P1 afirma que o projeto “*pretende que os alunos que sintam mais*

difficultades possam ter um apoio mais individualizado num grupo mais restrito que não poderiam ter se estivessem integrados numa turma com mais alunos” (P1).

CO também emite a mesma opinião

[...] quando a turma é grande como é o caso de algumas turmas que tem 26 alunos, não é possível o professor dedicar tempo a esses alunos. E os pequenos obstáculos não são superados. O programa Fênix permite superar devido ao ensino mais individualizado, esses obstáculos (CO).

A professora e o coordenador trazem como ponto de análise a influência que o tamanho e constituição de uma turma têm na aprendizagem dos sujeitos. Nesse sentido é possível refletir que a distribuição dos alunos por turma, pode ser feita para além da simples divisão numérica dos alunos. Devem ser consideradas as características de aprendizagem dos alunos para que seja realizada uma distribuição deles por turma, não tendo, portanto como prioridade, a igualdade da quantidade de crianças por turma.

No entanto, reconhecendo a diversidade dos sujeitos, será raro ter em uma turma todos os alunos em um mesmo nível de aprendizagem, que respondam uniformemente as estratégias utilizadas pela professora. Outro ponto que também deve ser considerado é que a aprendizagem advém do conflito, o qual é normalmente gerado pela diversidade de estratégias e opiniões acerca de uma tarefa no contexto da sala de aula.

Considerando esses aspectos, um dos questionamentos desta pesquisa estava voltado para compreender e perceber se a saída dos alunos da sala de aula para a turma Fênix, não os prejudicava de alguma forma. Como pode ser visto a seguir, as professoras entrevistadas afirmaram: *“Não, de forma alguma, os meus alunos não se sentem em nada prejudicados” (P2); “Eu acho que não, nós procuramos sempre que o trabalho desenvolvido na turma ninho esteja de acordo com o que está se desenvolvendo no grupo turma” (P1); “Não, Não, Não. Eu acho que em nada são prejudicados e que os alunos, ao menos é o*

que me dizem, gostam de vir para aqui" (PF).

Durante as observações foi também perceptível que estes alunos não se sentem prejudicados, uma vez que reconhecem a necessidade de estar naquela turma e acreditam que ali aprendem mais do que se estivessem naquele momento na sala. Apenas duas alunas se mostraram acomodadas com a situação de estar no ninho, os demais aceitavam participar dessa turma, mas tinham a expectativa de alcançar as suas metas e objetivos naquele espaço para voltarem para a sala de aula em tempo integral.

Sobre a retirada dos alunos da sala para a turma Fênix, Moreira (2011, p. 26) afirma que a escola matriz do projeto se preocupa em "sensibilizar os directores, os professores, e os encarregados de educação no sentido de desmistificar a ideia de que retirar os alunos da sala de aula era uma medida de marginalização". Isto porque, o real objetivo era "agrupar e reagrupar para incluir" e consequentemente, recuperar as aprendizagens (ALVES, 2010 *apud* MOREIRA, 2011, p.26).

Segundo as professoras, o fato do trabalho da Fênix ser desenvolvido em consonância com o trabalho da sala, auxiliou a aceitação do aluno, pois *"quando ele chega à turma, ele sabe perfeitamente o que é que esteve a ser feito na turma"* (P1). Segundo Moreira (2011, p.22) "trata-se de um mesmo período de tempo, mas com outra qualidade".

Essa maior individualização evita que os alunos fiquem em sala desatentos, ou provocando a desatenção dos demais. Segundo Dockrell; Mcshane (2000, p.170), "é possível que a falta de atenção e de esforço seja resultado e não a causa de uma dificuldade de aprendizagem".

Nesse sentido, CR apontou como um dos grandes ganhos desta metodologia é que

[...] podemos observar a diminuição do volume de incidentes críticos e de algumas questões de perturbação de serviço social, que as escolas tinham como estatística. Há também sinais de comportamento para muito melhor, aliás, seria difícil conseguir melhores resultados e não conseguir mais a civilidade,

mais comportamento, mais empenhamento e mais envolvimento.

A partir desses dados é observável que a individualização do ensino proporcionada pelo projeto Fênix é também um forte indício do sucesso do programa articulado ao trabalho de equipe realizado e a autonomia concedida à escola. Foi percebido ainda outro fator primordial para o bom desenvolvimento do projeto na escola: O reconhecimento do tipo de sucesso que estava sendo almejado com a turma Fênix.

OS CONCEITOS DE SUCESSO ATRIBUÍDOS AO PROGRAMA

Por considerar que a opinião dos sujeitos da instituição acerca das várias concepções de sucesso influenciou na dinâmica de implementação e de execução do projeto, foi questionado como estes sujeitos compreendiam a dimensão do sucesso atribuída ao PMSE.

Esta discussão foi iniciada com a análise da opinião de CR, membro idealizador do PMSE, que representa então, os ideais previstos pelo Ministério em âmbito nacional. Segundo CR quando falamos de sucesso no PMSE,

[...] estamos a falar de melhores taxas de progressão, melhores taxas de transição, mas também de melhor qualidade de resultados. Portanto uma maior qualidade das aprendizagens, uma maior qualidade do sucesso e uma maior taxa de progressão dos alunos.

A opinião do coordenador regional reflete os dois sentidos de sucesso discutidos por Azevedo (2011, p. 07) quando aponta que as idéias de sucesso estão ligadas a dois eixos principais “o sucesso que corresponde a uma política que se engalana com quadros e gráficos” (AZEVEDO, 2011, p. 07) e o sucesso voltado para a “acção que faz com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados” (AZEVEDO, 2011, p. 07). CR aponta ainda outras dimensões de sucesso que são resultados das ações dos programas. Segundo ele há:

[...] também um sucesso na dimensão social, na dimensão da auto-estima, na dimensão do sentimento de inclusão e de pertença ao grupo. Isso gera uma melhor auto-estima, gera um estado de espírito mais satisfeito com a vida escolar e menos propenso a *turbulência, ou a violência, ou a vingança de alguma coisa* (CR).

O coordenador da instituição por sua vez compreendeu o conceito de dimensão a partir da extensão dos índices e afirmou que *“se falarmos em termos de dimensão, estamos a falar da dimensão do sucesso em ordem dos 90%, perto dos 100%. Só na nossa escola tivemos 100% de sucesso escolar”* (CO).

Essa atribuição apenas aos índices reflete em uma preocupação com o cumprimento das metas pela escola e é importante na perspectiva de Azevedo (2011, p. 08) que *“deixemos os números falar, porque eles também falam e a sua fala vale”*. No entanto, o mesmo autor discute que se deve ter um cuidado à ênfase dada a este vetor. Esta ênfase está associada à concepção dos objetivos que estão sendo favorecidos na escola. *“Estamos a favorecer objectivos de performance ou objectivos de domínio do saber?”* (AZEVEDO, 2011, p.09).

Tanto CF, quanto P1, P2 e PF, atribuíram o sucesso do programa à extensão dos alunos e da melhoria de suas aprendizagens. Como pode ser visualizado nas respostas a seguir:

[...] o sucesso é o do combate ao insucesso escolar, sem dúvida alguma. E realmente é um projeto que faz sempre que os alunos aprendam de forma mais minuciosa, com o tempo pra ele, o grupo é pequenino, os alunos ficam mais desinibidos (CF).

[...] sobretudo o sucesso dos alunos, sem dúvida, a minha grande preocupação é que os meus alunos consigam todos atingir o sucesso pretendido para aquele ano de escolaridade e para o final de ciclo que é o caso este ano. Nunca pensei no projeto Fênix, como um projeto para o sucesso da escola, enfim acaba por ser também, mas eu penso que o projeto

prevê primeiro o sucesso dos alunos e depois todo o resto virá por acréscimo (P1).

[...] bem estamos a nos referir ao sucesso educativo , ao sucesso educativos das crianças dos alunos. Eu penso que é para esse fim que esse projeto existe (P2).

[...] pra já, o sucesso das aprendizagens e acho ainda que o melhor de tudo do sucesso que se pode falar é da autonomia que os miúdos vão adquirindo a nível de trabalho, da confiança que eles ganham neles próprios (PF).

As perspectivas apontadas pelas quatro professoras estão diretamente ligadas ao sucesso das aprendizagens dos alunos. Isso mostra que elas atribuem ao programa a dimensão do sucesso para além dos índices e tabelas de comparação. Elas mostram que o foco principal está em elevar a qualidade das aprendizagens dos alunos que apresentam alguma dificuldade na aula e que o aumento dos índices é apenas uma consequência dessa melhoria na qualidade. A articulação das ideias de sucesso que a escola pretendeu alcançar com o programa podem ser apontados como princípio que também permitiu a eficácia do PMSE na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo é possível perceber a necessidade de se construir políticas públicas a partir das necessidades reais dos contextos escolares, tendo em vista que, as instituições reconhecem na política a possibilidade de resolução dos seus problemas e podem elaborar estratégias e táticas de implementação adequadas aos seus contextos.

Outro ponto que deve ser levado em conta na construção da política pública no campo educacional é a autonomia que vai ser concedida às escolas, no sentido de permitir que elas tenham liberdade de adequação da política ao seu contexto, considerando que cada escola é uma instituição diferente, pois possui atores diferentes que pensam e exprimem suas identi-

dades na construção de uma identidade coletiva. A riqueza dessa construção coletiva permite uma maior interação e participação dos sujeitos na escola.

A presença de uma gestão democrática dá abertura para a participação de todas as instâncias na construção dos ideais. O objetivo da instituição também foi percebido como um fator preponderante para o bom desenvolvimento da política do PMSE na escola “X”.

O sentimento de pertença à escola e de objetivo comum também fortaleceu o desenvolvimento do trabalho de equipe na escola, isto porque, o sucesso do projeto estava vinculado à necessidade de articulação entre professores, pais, alunos e coordenadores. Nesse sentido, os alunos também se sentiam motivados a participar do programa, pois percebiam que a turma Fênix não era sinônimo de exclusão e sim de melhoria na própria aprendizagem.

O caráter organizacional do modelo Fênix possibilitou que as crianças fossem acompanhadas em tempo regular. Esse acompanhamento foi percebido como positivo na medida em que direcionava uma atenção mais individual que talvez não fosse permitida, se o aluno estivesse em sala. O tempo na turma Fênix foi, portanto otimizado, pois o aluno tinha a atenção direcionada para a sua dificuldade, sanando suas dúvidas e ultrapassando suas barreiras. Se esse aluno estivesse em sala, poderia não compreender o conteúdo e ficar desatento. Sendo assim, a estrutura do projeto também foi considerada como significativa para a eficácia do PMSE na instituição.

O último fator eleito como primordial para o sucesso do programa foi justamente a compreensão da dimensão de sucesso que o PMSE buscou contemplar na escola. Foi percebido que quase todos os segmentos da instituição viam como prioridade o sucesso dos alunos, ou seja, a melhoria da qualidade das aprendizagens e apenas como consequência, o aumento dos índices. A consciência da necessidade da melhoria da qualidade da educação para que o programa viesse a alcançar as metas, era clara entre os sujeitos. Portanto, não eram primordialmente as notas que moviam o projeto na escola “X”, mas a vontade comum de que os alunos aprendessem melhor.

Apartir dessas considerações foi possível analisar que muitas são as causas que permitem a eficácia de uma política pública, desde a sua concepção, até a sua implementação e resultados. Por isso, essa pesquisa não desejou limitar as causas da eficácia do PMSE às elencadas nas quatro categorias acima discutidas. Buscou, no entanto elencar e analisar algumas delas que foram descobertas nessa escola. Entende-se que esta pesquisa, pode contribuir com os estudos acerca das políticas educacionais de sucesso escolar. Estudos esses que podem ser usados para se pensar à construção e a efetivação de políticas de melhoria da qualidade da educação também no Brasil.

CAUSES THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ATTAINMENT IN THE LEARNING PROCESS AT A SCHOOL IN ÉVORA - PORTUGAL

ABSTRACT — *This study is meant to analyze the causes of efficiency for the More Educational Achievement Program (PMSE - Programa Mais Sucesso Escolar, in Portuguese), Phoenix typology in a school in the city of Evora, Portugal. For this, it was searched some theoretical support about the discussions on public policy and school failure. Starting from the theoretical framework, a qualitative research was carried out using participant observation, interviews and document analysis. The data analysis pointed to the appearance of four categories: Autonomy granted to school by the PMSE, teamwork in pursuit of a common goal, the individualization of education provided by “Phoenix Group” and the concepts about success assigned to the program. Therefore, the data allowed to realize the importance of autonomy and teamwork for a good development of public policies in the institution as well as the relevance of the organizational structure of the Phoenix Group and the concept of success assigned to the program in order to improve learning quality.*

KEY WORDS: *School failure; Educational policy; Autonomy.*

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. Pelos territórios Fénix: tecendo a ciência e a

arte do voo. *In*: ALVES, J. M. MOREIRA, L. (Orgs.). **Projecto Fénix** – Relatos que contam o sucesso. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011.

AZEVEDO, Joaquim. Prefácio. *In*: ALVES, J. M. MOREIRA, L. (Orgs.). **Projecto Fénix** – Relatos que contam o sucesso. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.30, p. 181-208, jan/abr 2007.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FILHO, M. B. Lourenço. **Organização e administração escolar**. São Paulo, Melhoramentos, 1976.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ponto de vista: A política educacional e o funcionamento interno das escolas. *In*: **Presença Pedagógica**, v.14, n.80, mar./abr. 2008.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. *In*: FERREIRA, Naura Sefria C. AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortês, 2001.

MOREIRA, Luisa Tavares. Dois anos de desenvolvimento do Projecto Fénix. *In*: ALVES, J. M. MOREIRA, L. (Orgs.). **Projecto Fénix** - Relatos que contam o sucesso. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011.

MOTA, M. C. R. **O sucesso/insucesso escolar**: estudo realizado em três escolas secundárias do Funchal- R. A. M. Évora, Universidade de Évora, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *In*: **Cadernos de Pesquisa**, n.119, pag. 9- 27, julho/2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP. Papirus, 2002.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 1986.

PORTUGAL. DGIDC, **Relatório Final do Programa Mais Sucesso Escolar**. 2010

PORTUGAL. DGIDC, **Relatório Final do Programa Mais Sucesso Escolar**. 2011

RODRIGUES, Maria de Lurdes. Desafios das políticas educativas. *In*: ALVES, J. M. MOREIRA, L. (Orgs.). **Projecto Fénix** – Relatos que contam o sucesso. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs). **Política e Gestão**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

VERDASCA, José. **Temas de Educação**: Administração, organização e política. Lisboa, Colibri, 2010.

VERDASCA, José. O ciclo de Estudos, Unidade Base de Organização Pedagógica da escola. *In*: FIALHO, Isabel. SALGUEIRO, Hélio. (Orgs.). **TurmaMais e Sucesso Escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora, Centro de Investigação em educação e psicologia da Universidade de Évora, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão escolar. Líber livro, Fortaleza, 2008.

<http://www.dgdc.min-edu./outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=112>

NOTAS

1 Segundo Vieira (2008), a participação do Brasil em avaliações internacionais como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Programme for international Student Assessment - PISA) “confirmam que a qualidade da Educação Básica oferecida, encontra-se muito aquém dos indicadores obtidos pelo conjunto de países desenvolvidos ou em desenvolvimento” (VIEIRA, 2008, p. 113).

2 O 4º ano tem duas turmas “A” e “B”, com 20 alunos cada; desse total, seis fazem parte da Turma Fênix, sendo quatro do 4º ano “A” (os alunos, A, B, C, D) e dois do 4º ano “B” (os alunos E e F).

3 O balanço geral do programa no ano letivo de 2009/2010 aponta para um crescimento de 7,46 nas taxas de sucesso escolar. A média de todas as escolas entre 2005 e 2009 era de 84,85% e em 2010 as taxas subiram para 92,11% ultrapassando os 89,71% previstos no início do programa (PORTUGAL, 2010, p.32).

No ano letivo seguinte de 2010/2011, o número de escolas participante do PMSE reduziu de 123 para 114, devido ao não cumprimento do acordo contratualizado de elevar em 1/3 os índices de sucesso. O programa abrangeu assim 734 turmas e 13.667 alunos. O sucesso do programa continuou segundo o relatório final do referido ano que apresentou um ganho de cerca de 10 % da média histórica das escolas participantes, pois subiu para cerca de 90% a taxa de sucesso (PORTUGAL, 2011).

