UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

Características de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do sul do RS, bem sucedida, delineadas à luz da Teoria da Atividade

Jacqueline Moreira Dieckmann

Pelotas, 2016

Jacqueline Moreira Dieckmann

Características de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do sul do RS, bem sucedida, delineadas à luz da Teoria da Atividade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D559c Dieckmann, Jacqueline Moreira

Características de uma escola do campo de ensino fundamental do Sul do RS, bem-sucedida, delineadas à luz da teoria da atividade / Jacqueline Moreira Dieckmann ; Magda Floriana Damiani, orientadora. — Pelotas, 2016.

76 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Teoria histórico-cultural da atividade. 2. Sistema de atividade. 3. Escola do campo. 4. Escola de sucesso. I. Damiani, Magda Floriana, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Jacqueline Moreira Dieckmann

Características de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do sul do RS, bem sucedida, delineadas à luz da Teoria da Atividade

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 10 de março de 2016.

.....

Profª. Drª. Magda Floriana Damiani (Orientadora)

Doutora em Educação pelo Institute of Education da Universidade de Londres

.....

Profª. Drª. Amélia Bastos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos

.....

Profª. Drª. Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Elpidio (*in memoriam*), que me ensinaram o valor do caráter, a virtude da caridade e a conquista da evolução através da Educação.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Deus, Senhor da Vida, pela oportunidade que me deu para buscar aprendizado e evolução.

Aos meus pais, que com amor e zelo me proporcionaram sempre o melhor, tudo o que esteve ao seu alcance, com muito esforço.

Aos meus irmãos Jefferson, Everton e Caroline, companheiros de jornada, que marcaram minha caminhada com amizade e apreço.

Aos meus queridos sobrinhos Juliana, Augusto, Guilherme, Nathália e Gustavo, suaves presenças em minha vida.

Aos amigos, que me incentivaram em todos os momentos.

À Professora Magda Damiani, que com competência e persistência me proporcionou aprendizado através de inúmeras descobertas, me incentivando a prosseguir, com perseverança e superação.

Às Professoras da banca examinadora, Amélia Bastos e Marta Nörnberg, que pelo apoio e contribuições foram presenças marcantes em minha trajetória como mestranda.

A todas as Professoras do PPGE/UFPEL, que me oportunizaram crescimento.

Aos colegas, pela companhia e pelas trocas.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de meu município, pelo apoio, e à Escola que me recebeu, possibilitando este trabalho de pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse a alcançar esta meta tão importante, a conclusão do Curso de Mestrado.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho,

que é práxis, é transformar o mundo,

dizer a palavra não é privilégio de alguns homens,

mas direito de todos os homens.

Paulo Freire (2014, p. 109)

Resumo

DIECKMANN, Jacqueline Moreira. **Características de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do sul do RS, bem-sucedida, delineadas à luz da Teoria da Atividade.** 2016. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

A pesquisa teve por objetivo apresentar algumas características da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do campo, do município de São Lourenço do Sul/RS. Foi realizada por meio de observações nos diferentes espaços e tempos da escola por meio de grupos focais com os professores, redações escritas por alunos descrevendo a instituição e análise do Projeto Político Pedagógico. O trabalho investigativo foi guiado pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade – mais especificamente pelas ideias de Engeström – e a escola analisada foi considerada como um sistema de atividade, ou seja, um espaço em que se realiza "uma atividade humana direcionada a um objeto, coletiva e culturalmente mediada" (ENGESTRÖM,1999). Um sistema de atividade pode ser analisado por meio de seus componentes: sujeito, regras, comunidade, divisão do trabalho e artefatos mediadores. O objeto de um sistema de atividade escolar é sempre a aprendizagem dos alunos, mas nem sempre essa ocorre adequadamente, o grau de sucesso varia entre diferentes instituições. Os dados analisados (análise de conteúdo) mostraram o seguinte: as regras (implícitas ou explícitas) da escola, que foram organizadas em três grupos principais, são as seguintes: 1) as relativas à gestão: a escola deve ser administrada de modo democrático e coerente, enfatizando a participação de toda a comunidade escolar e das famílias dos alunos (incluindo projetos que valorizem a realidade e a cultura locais e preservem o meio ambiente). Também se deve investir na infraestrutura e na formação continuada dos professores; 2) as relativas à prática pedagógica: as atividades desenvolvidas na escola devem ser ricas e variadas, partindo das necessidades, dos motivos e da realidade dos alunos. A leitura deve ser incentivada e os professores devem refletir sobre as suas atividades pedagógicas e 3) as relativas à relação professor-aluno: essa relação deve ser harmoniosa e acolhedora. A análise mostrou, igualmente, que os instrumentos utilizados para mediar a aprendizagem são bastante ricos e variados (cartazes, teatro, experimentações etc.). A comunidade que participa do sistema é ampla, incluindo as famílias, de forma expressiva. Não há divisão de trabalho rígida ou hierárquica entre os atores escolares – professores, funcionários, direção e alunos – para a realização de diversas tarefas na escola. A pesquisa indica que o esquema proposto por Engeström (2002) para caracterizar um sistema de atividade foi útil para compreender o sucesso da escola estudada.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural da Atividade; sistema de atividade; escola do campo; escola de sucesso.

Abstract

DIECKMANN, Jacqueline Moreira. **Characteristics of a successful rural elementary school from the south of Rio Grande do Sul outlined in the light of the Activity Theory.** 2015. 76f. Dissertation (Master Degree em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

This research paper aims to present some characteristics of the pedagogical practice performed in the early years of a rural elementary school in the municipality of São Lourenço do Sul/RS. The investigation was carried out through observation of different school days and spaces, focal groups with the teachers, essays written by the students describing the institution, and analysis of the Political Pedagogical Project. The Cultural-Historical Activity Theory supported the study, particularly Engeström's thoughts; the school analyzed was regarded as an activity system, that is, a space in which "a human activity directed to an object, collective and culturally mediated" takes place (ENGESTRÖM, 1999). An activity system can be analyzed by means of its components: subject, rules, community, division of labor, and mediating artifacts. The object of a school activity system is always the students' learning. However, it does not always happen satisfactorily and its degree of success varies between different institutions. Content analysis showed that the school rules (implicit or explicit) are organized in three main groups: 1) those relating to management: the school should be run in a democratic and coherent way, emphasizing the participation of the whole school community and the students' families (including projects that enhance the local reality and culture and preserve the environment). Infrastructure and teachers' continued education should also receive investment; 2) those relating to teaching practice: the activities developed in the school should be rich and varied and be based on the students' needs, motivation and reality. Reading should be encouraged and teachers should reflect on their teaching activities; and 3) those relating to the teacher-student relationship: it should be harmonious and welcoming. In a like manner, the analysis showed that the tools used to mediate learning are very rich and varied (poster making, theater plays, artistic experimentations, etc.). The community participating in the system is diversified, including families in an expressive way. There is no rigid or hierarchical division of labor among school stakeholders (teachers, staff, principal and students) when it comes to perform several tasks at school. The study concludes that the scheme proposed by Engeström (2002) to characterize an activity system was useful to understand the success of the studied school.

Keywords: Cultural-Historical Activity Theory; activity system; rural school; successful school.

Lista de Figuras

Figura 1 Estrutura hierárquica da atividade 17

Figura 2 Relação mediada: primeira geração da Teoria da Atividade 18

Figura 3 Estrutura de um sistema de atividade humano 19

Lista de Tabelas

Tabela 1 IDEB: metas projetadas para o Brasil (anos iniciais do EF) até o ano de 2021 28

Tabela 2 IDEB: médias observadas e projetadas, de 2005 a 2013, para o Brasil, RS, Município e escola pesquisada 28

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRADLE	Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PP	Polipropileno
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SMECD	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
TA	Teoria da Atividade
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

Sumário

Introdução 13

1. Capítulo I – Referencial Teórico 16

1.1 A Teoria da Atividade 16

1.2 O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância 23

1.3 IDEB 25

1.4 Pesquisas sobre escolas de sucesso 29

2. Capítulo II – Metodologia 35

2.1 Procedimentos éticos 35

2.2 Instrumentos para coleta de dados 36

2.2.1 Observação não estruturada 36

2.2.2 Análise de documentos 38

2.2.3 Grupo Focal 39

2.3 Instrumentos para análise dos dados 40

3. Capítulo III – Achados da Pesquisa 43

3.1 Contexto da pesquisa 43

3.2 Principais aspectos responsáveis pelo sucesso da escola 44

3.2.1 Regras 46

3.2.1.1 Regras relativas à gestão da escola 46

3.2.1.2 Regras relacionadas à prática pedagógica dos professores 53

3.2.1.3 Regras relacionadas à relação professor-aluno 62

3.2.2 Comunidade 66

3.2.3 Divisão do trabalho 67

4. Capítulo IV – Considerações Finais 69

Referências 72

Introdução

A pesquisa que embasa esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar as características de uma escola do campo, localizada no interior do Rio Grande do Sul, considerada bem-sucedida. O sucesso da escola foi, inicialmente, observado a partir do seu alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental – EF. A descrição e a análise serão realizadas utilizando a Teoria da Atividade – TA, mais especificamente a partir das ideias propostas por Engeström (2002)[1].

Considerando a importância do EF como etapa inicial da Educação Básica, pois fundamenta saberes para a continuidade dos estudos, acredita-se ser importante verificar as características das escolas nas quais ocorrem práticas escolares que promovem a internalização do conhecimento produzido pela humanidade de forma que esse possa ser, posteriormente, utilizado de maneira adequada e útil ao desenvolvimento mental dos estudantes e a sua justa participação na sociedade.

Meu desejo de promover uma educação de qualidade para nossos alunos e de investigar instituições que promovam o sucesso escolar foi aguçado ao encontrar uma escola, localizada na zona rural do município em que vivo e trabalho (de colonização alemã) que, além de ter um alto IDEB, apresenta outras características que a literatura aponta como importantes para a boa qualidade do trabalho pedagógico: os professores dos anos iniciais têm uma trajetória de vários anos atuando naquele contexto e mostram-se engajados em propostas como a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – que propõe aprofundamento nos estudos sobre essa temática, objetivando alfabetizar as crianças até os oito anos de

[1] Yrjö Engeström trabalha no Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem – CRADLE, do Instituto de Ciências do Comportamento, Universidade de Helsinki, na Finlândia. Esse professor é reconhecido internacionalmente por aplicar e desenvolver a "Teoria da Atividade Histórico-Cultural" como uma abordagem teórica a ser aplicada em estudos sobre o processo de transformação e aprendizado em atividades de trabalho em organizações.

idade. Há, igualmente, na escola, projetos populares entre os alunos, como um grupo de danças alemãs, com 15 anos de história, voltado aos alunos dos anos finais do EF, mas que foi estendido aos dos anos iniciais, por interesse desses alunos. O objetivo do "Grupo de Danças Alemãs *Lustige Freunde*" (Amigos Divertidos) é resgatar e manter viva a cultura alemã, seus laços e suas raízes, valorizando as suas origens e tradições e mostrando, através de trajes típicos e danças, alguns costumes trazidos pelos antepassados das famílias dos alunos.

Meu interesse em estudar uma escola bem-sucedida como essa surge depois de trabalhar por 27 anos em escolas das redes privada e pública (estadual) de um município do interior do Rio Grande do Sul, exercendo as seguintes funções: a) no EF – como professora dos anos iniciais, de Educação de Jovens e Adultos, vice-diretora e orientadora educacional; b) no Ensino Médio – no curso de Magistério e c) na Secretaria de Educação do município, inicialmente na coordenação pedagógica geral e, após, nas coordenações de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Nesse último cargo, fui desafiada com a tarefa de realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, com o objetivo de promover a contínua qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Daí o interesse em pesquisar as características de uma escola bem-sucedida. Acredito que somente um estudo aprofundado e um entendimento dos fatores que levam ao sucesso de uma instituição, aqui medido pelo IDEB como fator inicial de seleção, poderá sustentar teoricamente políticas que possam ser implementadas em outras escolas. Além disso, considero importante pesquisar sobre escolas que desempenham com competência sua tarefa de escolarização, na intenção de produzir conhecimento acerca dos possíveis fatores que determinam o sucesso escolar. Há muitos estudos sobre o fracasso escolar, mas poucos que discutem o sucesso das escolas (ANDRADE; RAITZ, 2012).

Após esta introdução, apresento o capítulo 1 o qual descreve sobre o referencial teórico que embasa a pesquisa e que está dividido em quatro partes:

Para fundamentar teoricamente esta investigação, neste capítulo será abordada a Teoria da Atividade, pois ela pode fornecer ferramentas que permitirão conduzir a tarefa de descrever as características da escola que pretendo estudar. Na sequência, a discussão volta-se para as ideias de Vigotski (2009) sobre o

desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Infância. Também são abordados aspectos sobre o IDEB e suas implicações – em termos de análise de desempenho dos alunos nos anos iniciais do EF. Encerrando o capítulo, são apresentadas algumas pesquisas que analisam escolas de sucesso, trazendo uma revisão de estudos sobre escolas consideradas bem-sucedidas no processo de ensino e aprendizagem, incluindo considerações sobre como deve ser levado a cabo esse processo, segundo seus autores.

No capítulo 2 é abordada a metodologia de condução da pesquisa, incluindo os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta e análise de dados.

No capítulo 3 são apresentados os achados da pesquisa, incluindo o contexto em que a mesma foi realizada, os principais aspectos responsáveis pelo sucesso da escola, as regras que parecem nortear o trabalho na escola e, finalizando o capítulo, são apresentados outros elementos de um sistema de atividade segundo Engeström (2002): comunidade e divisão do trabalho.

As considerações finais são apresentadas no capítulo 4.

1. Capítulo I – Referencial teórico

1.1 A Teoria da Atividade

A pesquisa, na perspectiva teórica da Atividade, foi guiada mais especificamente pelas ideias de Engeström (2002) sobre sistemas de atividade. Entretanto, antes de apresentar as ideias desse autor, é necessário discorrer brevemente sobre a TA como um todo.

Daniels (2003) explica que a TA é utilizada para analisar o desenvolvimento da mente humana em cenários de atividade social prática (como uma escola, por exemplo), enfatizando os impactos psicológicos da atividade organizada em tais cenários.

Para Leontiev (1978), atividade é o processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial correspondente a tal processo. Segundo Leontiev (1978), é pelo estudo da atividade que se chega à compreensão da consciência humana. Ele explica que a atividade humana só existe na forma de ações ou conjuntos de ações e está ligada a um motivo – que, como recém foi explicado, se forma quando uma necessidade encontra um objeto para satisfazê-la. Uma atividade em si não pode ser observada, pois não é algo palpável. Somente se pode deduzi-la por meio das ações observadas. Aos modos de realização das ações, o autor denomina operações. As ações estão relacionadas aos objetivos e as operações as condições para desenvolvê-las.

A figura 1, proposta por Leontiev (1978), representa a estrutura hierárquica de uma atividade, explicitando seus componentes: a atividade, as ações e as operações.

Figura 1 – Estrutura hierárquica da atividade
Fonte: Daniels (2003, p. 116).

Leontiev (1978, pp. 62-3) dá um exemplo de atividade referindo-se à caça coletiva dos seres humanos primitivos, alertando para o seu caráter social e conjunto:

> Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa-permanecer vivas. Para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo. A atividade é guiada por um motivo.

Leontiev (1978) atribui duas características básicas ao trabalho como atividade fundamental para o desenvolvimento humano: o uso e a fabricação de instrumentos e a organização coletiva. Segundo esse autor, para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade da qual essas ações fazem parte. Assim, uma ação só existe como integrante de um todo maior, que é a atividade (DUARTE, 2004). Leontiev (1978) entende que uma atividade distingue-se de outra por seus objetos, já as ações distinguem-se umas das outras pelas suas metas.

Leontiev foi um seguidor de Vigotski (1991) e com ele compartilhava muitas ideias. Segundo Vigotski (1991), a relação dos indivíduos com o mundo é mediada

por instrumentos. A figura 2 representa a forma como Vigotski descreveu essa relação:

Figura 2 – Relação mediada: primeira geração da Teoria da Atividade
Fonte: Vigotski (1991, p. 45).

Vigotski (1991) estudou principalmente a mediação exercida pela linguagem (ferramenta psicológica) na relação do ser humano com o meio. Leontiev (1978), por seu turno, voltou-se ao estudo da atividade como principal elemento de mediação. Esse autor considerava que a principal atividade humana era o trabalho.

Segundo Engeström (2002), a ideia de Vigotski acerca da mediação cultural das ações humanas constitui-se no que considera ser a primeira geração da TA. Essa é comumente expressa pela tríade: sujeito, objeto e artefato de mediação. O sujeito é o agente cujo comportamento se analisa e os artefatos mediadores são os instrumentos utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado (como, por exemplo, a escrita, a fala, a música e os livros na escola). O objeto é o que impulsiona o comportamento, mediado pelos instrumentos nas interações contínuas com os demais sujeitos. No entanto, para Engeström (2002), esse esquema que representa o comportamento humano não é completo, pois se centra na análise das ações individuais ou de pequenos grupos, sem levar em conta o contexto em que tais ações são levadas a cabo. As estruturas sociais, como explica Daniels (2003), atuam no sentido de organizar ou restringir as ações humanas.

De acordo com Engeström (2002), a segunda geração da TA, que considera ter sido desenvolvida por Leontiev (1978), resolveu a limitação da primeira por analisar o comportamento humano inserido no que Engeström denominou sistemas de atividade. Essa segunda geração da TA foi representada por Engeström (2002), conforme a figura 3, que mostra um sistema de atividade criado pela expansão do triângulo da mediação vygotskiano.

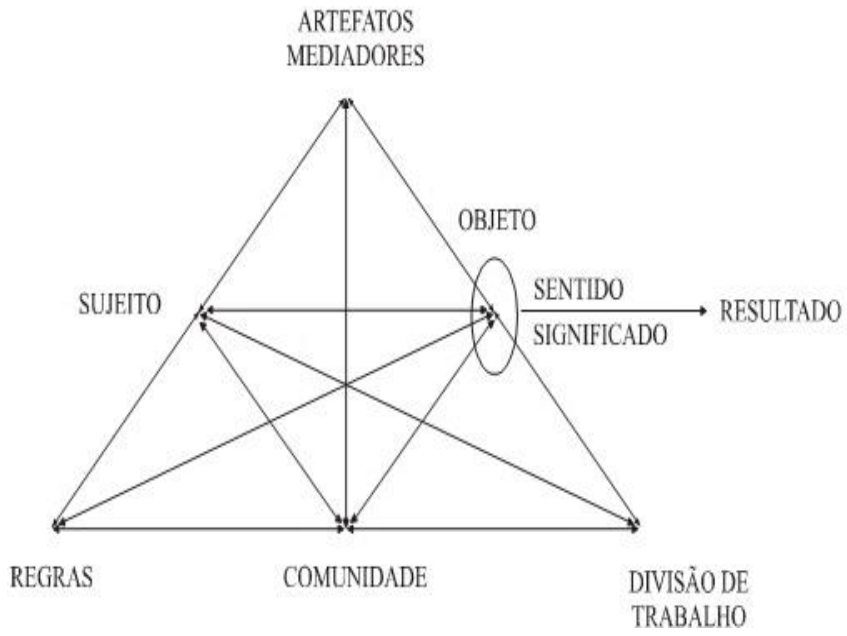

Figura 3 – Estrutura de um sistema de atividade humano
Fonte: Engeström (2002).

Em relação ao esquema apresentado na figura 3, Engeström (2002, p. 36) esclarece que “o subtriângulo [superior] pode ser visto como ‘a ponta do iceberg’ representando ações individuais e grupais aninhadas em um sistema de atividades coletivo”. O autor acredita que a segunda geração descreve um processo colaborativo entre artefatos, sujeitos, objetos, regras, comunidade e divisão de trabalho, esses três últimos elementos constituindo o contexto no qual a atividade acontece[2].

O objeto da atividade, como já foi explicado, é a sua motivação real, que define o significado social. Mas o objeto e a motivação da atividade não determinam diretamente as ações dos indivíduos, em virtude da divisão de trabalho daqueles

[2] Engeström (2002) propõe a existência de uma terceira geração da TA, que não será abordada nesta dissertação por não ter sido aqui utilizada. Ela diz respeito à interação entre sistemas de atividade distintos.

que participam da atividade. De acordo com a posição e perspectiva do indivíduo na divisão de trabalho, serão determinadas as ações que ele assumirá no âmbito dessa atividade (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Daniels (2003) assevera que a importância da segunda geração da TA foi ter colocado o foco nas inter-relações entre todos os elementos de um sistema de atividade. Pode-se observar que todas as relações demonstradas no modelo são internas, todas as partes interagem recíproca e mutuamente e estão vinculadas ao objeto, neste caso, a aprendizagem. Ao analisar essas interações no sistema de atividade, é possível obter informações que indiquem como os artefatos são usados para direcionar o motivo e alcançar o objeto.

Na terceira geração, Engeström (1999) expande a estrutura da segunda, explorando redes de sistema de atividade, que interagem entre si. Como esta pesquisa enfocou somente um sistema de atividade, as ideias dessa terceira geração não foram utilizadas, razão pela qual elas não foram apresentadas de forma mais detalhada.

Segundo Daniels (2003), os teóricos da atividade, em especial, Engeström (2002), procuram analisar o desenvolvimento da consciência (ou da mente), colocando em primeiro plano esse desenvolvimento em sistemas de atividade como o representado na figura 3. Um sistema de atividade, segundo Russel (1995), é um conjunto de interações cooperativas, voltadas para um objetivo e situadas historicamente. Como exemplos de sistemas de atividade, esse autor cita um clube social, uma sala de aula, uma disciplina, uma instituição, um movimento político e assim por diante.

> Para Engeström, a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa. Um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações. A atividade, porém, não se reduz às ações, que têm vida relativamente curta, e um começo e um fim temporalmente bem definidos. Os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2003, p. 115).

Para a análise de uma escola e seu desempenho, é oportuno que se recorra à segunda geração da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2002), pois essa pode

funcionar como uma lente por meio da qual se consegue observar e entender os processos que influenciam tal desempenho.

No contexto da sala de aula, ao considerar a interação professor-aluno, voltada para a aprendizagem deste, parece que, num primeiro momento, poderia ser explicada pelo modelo que Engeström (2002) considerava ser a primeira geração da Teoria da Atividade. No entanto, a partir da segunda geração dessa teoria, compreende-se que a aprendizagem do aluno necessita ser considerada dentro do sistema de atividade ao qual pertence.

Pode-se aplicar esse modelo para entender como um estudante ou um grupo de estudantes se relaciona com determinado conteúdo que deseja/necessita aprender: sua relação com esse conteúdo é mediada pelos instrumentos pedagógicos em um contexto de interações com outros sujeitos – regras da escola e da sala de aula, comunidade envolvida na escolarização e divisão do trabalho na sala de aula e na escola. O objeto do sistema de atividade, que impulsiona as ações do estudante, no entanto, pode variar – aprender por necessidade de conhecimento ou para obter boas notas, por exemplo –, mesmo que muitas vezes as ações por ele levadas a cabo sejam semelhantes.

Segundo Moura (1996), o professor, por meio da atividade de ensino, tem a função de organizar ações que possibilitem aos alunos o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente (objeto da escolarização). Entretanto, para que esse acesso efetivamente ocorra e esses conhecimentos sejam internalizados pelos alunos, o objeto da atividade de ensino do professor deve ser igual ao da atividade de aprendizagem dos alunos, ou seja, o motivo deveria ser a necessidade de o estudante se apropriar desses conhecimentos, humanizando-se (BERNARDES, 2009). Segundo esse autor,

> [...] as ações e operações do educador definem a organização do ensino que determina o conhecimento a ser ensinado e estabelece as condições mediadoras para que os estudantes venham a ter motivos para se integrarem na atividade de aprendizagem. As ações e as operações a serem executadas pelos estudantes na atividade de aprendizagem são correspondentes às expectativas presentes na organização do ensino (BERNARDES, 2009, p. 239).

Cabe ao educador definir os modos de ação na mediação do conhecimento e no contexto escolar, que podem ter caráter individual ou coletivo. Esses modos de

ação constituem o que Moura (1996) chama de atividade orientada para o ensino. A partir dessas definições, é estabelecida a maneira como o conhecimento deverá ser mediado, visando à promoção de um movimento de reflexão e à forma como se estabelecerão as relações interpessoais entre os envolvidos na atividade pedagógica. O professor deve visar à produção de sentido pessoal acerca dos conteúdos a serem trabalhados.

Cada atividade tem seu significado social, que diz respeito à generalização das experiências e práticas sociais da humanidade, expressa pela linguagem, pertencendo ao mundo dos fenômenos históricos e das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Ao nascer em determinado grupo social, o ser humano já encontra um sistema de significações pronto.

O sentido pessoal, diferentemente do significado social, segundo Leontiev (1978, p. 97), “[...] é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”.

O homem já encontra o sistema de significações pronto, determinado pelas experiências e práticas sociais acumuladas e fixadas na linguagem. Portanto, o significado social é comum a todos e compartilhado pelo grupo social.

O sentido pessoal expressa a relação que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas (ASBAHR, 2005). O sentido é mais amplo que o significado, pois é ligado ao aspecto psicológico despertado na consciência. Assim, será sempre pessoal, pois está ligado às vivências do indivíduo.

Através do sentido pessoal, é reorganizada a relação do sujeito com as significações vigentes na sociedade. A elaboração desse sentido pode produzir aprendizagens, porque o sujeito poderá entender a razão dessa aprendizagem. Quando uma ação pedagógica faz sentido para o aprendiz, isso significa dizer que nele foi criado um motivo para aprender, que convergiu com o motivo do professor para ensinar (MOURA, 1996).

Asbahr e Souza (2014) afirmam que, para que haja unidade entre os motivos e ações, seja na relação entre os motivos e ações de aprender ou os da atividade de

comunicação íntima pessoal, é importante a ação orientada do professor como elemento fundamental. O professor, com finalidades definidas, deve realizar ações que criem nos estudantes motivos para o estudo, bem como ações de aprendizagem. Segundo as autoras, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade proposta pelo professor, no sentido da promoção do desenvolvimento humano. Assim, há possibilidade de uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações entre os significados sociais, que encontram um sistema pronto e mais amplo, e os sentidos pessoais atribuídos pelos alunos, que aparecerão em suas atividades; portanto, dependendo de como a atividade pedagógica é realizada, proporcionará sentido para a aprendizagem.

Pela ação mediadora do professor, a atividade pedagógica deve partir das necessidades do aluno, transformando-se em práxis que se expressa por meio da atividade-teórico-prática executada pelo educador (BERNARDES, 2009). Na concepção dialética, a transformação da sociedade por meio da transformação dos indivíduos deve ser entendida como aquela que promove modificações nas circunstâncias e modificações no próprio homem de forma simultânea. Segundo Vázquez (1977), a unidade dialética de transformação do homem e das circunstâncias é reconhecida como práxis revolucionária. Nessa perspectiva, a atividade pedagógica, para que promova a transformação dos indivíduos e da sociedade, implica a percepção de que os homens são produtos das circunstâncias, assim como estas são produtos seus.

1.2 O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância

Segundo Vigotski (2009), um conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização em qualquer nível do seu desenvolvimento. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Segundo Vigotski (2009, p. 246): “No início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos”.

Vigotski (2009) afirma a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar; eles são a matéria prima da escola. Por meio desses promove-se o desenvolvimento intelectual da criança e as funções psicológicas superiores, fundamentais no pensamento humano: atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação e diferenciação, entre outras. No campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos partem da experiência pessoal da criança, não são sistematizados e são conscientizados somente tardiamente, depois de a criança operar com eles, estabelecendo relações lógicas com os conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009). Por meio do ensino, deve ser promovido um processo que envolve uma via de mão dupla entre conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Os conceitos científicos podem ser aplicados em operações lógicas, tendo relação com outros conceitos. Eles exigem um nível mais elevado de pensamento do que os conceitos espontâneos, havendo nos primeiros uma forma superior de generalização. É preciso considerar, no entanto, que o desenvolvimento de ambos, são processos interligados, que exercem influências um sobre o outro (VIGOTSKI, 2009). O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, começando no campo da concretude e do empirismo e se movimentando no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade.

A escola é responsável por ensinar os conteúdos científicos produzidos historicamente pela sociedade, ou seja, os conceitos científicos, permitindo que a criança evolua mentalmente. Partindo dos conceitos espontâneos, a criança deverá atingir um limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência sobre o conteúdo dos conceitos com os quais opera, mas dos quais não sabe a definição verbal[3], que é característica dos conceitos científicos. Assim, estes devem ser trabalhados na escola de forma integrada com os conceitos espontâneos, a fim de ganhar concretude. A via de interação de mão dupla entre esses dois tipos de conceito faz com que o ensino adquira sentido para os alunos. O trabalho

[3] Uma criança pode, por exemplo, entender e operar com o conceito espontâneo de irmão, mas não sabe defini-lo com palavras.

pedagógico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é responsabilidade do professor e deve acontecer numa interação contínua entre ele e o aluno. Através de uma prática pedagógica com intencionalidade definida pelo professor, é possível desenvolver os conceitos científicos como autênticos e complexos atos de pensamento, atos de generalização (VIGOTSKI, 2009) que iniciam de maneira elementar, como um conceito expresso por uma palavra, até a formação de verdadeiros conceitos. Entende-se, assim, a importância de uma prática pedagógica dinâmica, na qual haja interação professor-aluno na qual o aluno não seja considerado apenas como alguém receptivo, sem proporcionar experiências que possibilitem aguçar o pensamento infantil, mas como protagonista de sua aprendizagem.

1.3 IDEB

Um dos indicadores de qualidade criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2007, é o IDEB[4], que representa a iniciativa de reunir, em um só item, dados sobre fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações levadas a cabo por esse instituto: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, voltado às unidades da federação e ao país, e a Prova Brasil, voltada para os municípios.

Desde o ano de 2005, foram calculadas médias do IDEB nacionais, estaduais, municipais e por escola. Também foram projetadas metas bianuais a partir do ano de 2007 até o ano de 2021, para esse indicador.

Segundo Fernandes (2007), o IDEB tem por objetivo monitorar a permanência e aprendizagem dos estudantes que frequentam o EF e Ensino Médio – EM. Fernandes (2007) identifica o IDEB como um indicador prático sobre a realidade da educação nacional. Ribeiro e Silva (2015) acrescentam ser possível, através do IDEB, acompanhar quais estados e municípios avançam em relação ao seu ponto de partida e quais os que não apresentam tal avanço.

[4] Dados sobre o IDEB podem ser encontrados no seguinte sítio da internet: http://portal.inep.gov.br/

Para Neto (2010), o IDEB é um instrumento confiável, que permite uma noção, próxima da realidade das escolas, acerca de seus processos de ensino e aprendizagem. O indicador é medido em todo o território nacional, englobando realidades diferenciadas. Mas é preciso considerar, também, as críticas em relação a esse indicador. Soares e Xavier (2013) ressaltam que, ao promover uma classificação entre as escolas, o IDEB acaba tornando-se muito mais punitivo ao invés de formativo, como é sua intencionalidade. Para Paz e Raphael (2010), os alunos e os professores são submetidos a pressões exageradas, tornando-se reféns do IDEB, que mede ilusoriamente a qualidade da educação básica por ser padronizado. Segundo Duarte (2013), a quantificação expressa em índices não consegue dar conta da singularidade dos contextos escolares avaliados e da subjetividade presente nos alunos que realizam as avaliações externas, das quais o IDEB se utiliza para elaboração de seus índices.

Se, por um lado, encontram-se críticas ao IDEB, por outro, não é possível desconsiderá-lo, pois conforme argumenta Silva (2014), o desafio de avaliar a aprendizagem vem sendo fator desencadeante das políticas de avaliação em larga escala, a partir dos anos 1990, daí sua relevância. Costa (2009) afirma que, como a avaliação educacional é elemento intransponível para as reflexões, os rearranjos e as recriações da educação, as avaliações de caráter formativo aparecem como condição para o envolvimento participativo dos atores nela envolvidos. Pelo envolvimento observado nas comunidades escolares em relação ao IDEB – proporcionando reflexões com base nos resultados e avaliando as possíveis intervenções pedagógicas para a melhoria dos índices – é válido considerar o caráter formativo desse índice, ainda que de forma indireta ou subjetiva.

Para Ribeiro e Silva (2015), quem deseja discutir a educação brasileira atual, suas políticas públicas e seus desdobramentos no cotidiano escolar, não pode menosprezar a influência central do IDEB, por ser um indicador de desenvolvimento educacional.

Silva (2014) apresenta revisão de literatura das teses e dissertações defendidas em âmbito nacional, no período de 2007 a 2012, com o intuito de observar os usos e concepções do IDEB.

> O fator em destaque é que, das 137 pesquisas 65 delas (47%) fazem uso do IDEB como critério para seleção de amostra, seja da unidade escolar ou município referenciado no estudo. Para 31 delas, a amostra é escolhida em função do notório resultado obtido no IDEB, com denotações de “maior”, “melhor”, “alto”, “superior à meta”, ou “expressivo”, enquanto que a opção por contexto com “baixo” IDEB aparece somente em 8 estudos. Em 19 pesquisas há o interesse comparativo de contextos contrastantes “maior/menor”, “abaixo/acima”, “melhor/pior”. Por fim, 7 trabalhos informam que o IDEB foi critério de seleção da amostra, mas não há especificação do critério (SILVA, 2014, p. 13).

Silva (2014, p. 1) ainda afirma que:

> O IDEB tem sido fonte de informação, mas, a área carece de estudos que analisem os fatores que impactam no resultado, de forma a subsidiar possível revisão da composição do indicador de qualidade. IDEB, embora com limitações em sua composição, tem proporcionado um novo momento no debate da qualidade da educação básica brasileira.

Andrade e Raitz (2012) identificaram dimensões que influenciaram o sucesso de duas escolas, uma no estado do Paraná e outra no estado de Santa Catarina. Ao estudarem tais escolas, que apresentavam o maior índice no IDEB, em 2009, constataram que os resultados dessa avaliação externa não eram garantia de êxito, mas que, a partir deles, se podia refletir sobre e explicar as possíveis razões para esse sucesso. Segundo as autoras,

> Os resultados apontam para duas dimensões “extracurriculares” e “intracurriculares” que vêm comprometendo o “sucesso” nas escolas públicas brasileiras: status social da escola, seleção de alunos, baixa rotatividade de alunos, professores e alunos na escola, infraestrutura adequada, apoio pedagógico, qualificação dos professores, pais “presentes” na escola e na vida escolar do filho (ANDRADE; RAITZ, 2012, p. 1).

Andrade e Raitz (2012, p. 14) sugerem que

> [...] as políticas educacionais levem em consideração estas dimensões/fatores que contribuem para a qualidade de ensino e que possam oportunizar a ampliação às outras escolas públicas que têm dificuldade de alcançar índice ou outro tipo de avaliação.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) incorpora o monitoramento da qualidade da educação por meio do IDEB. A meta 7, propõe fomentar a qualidade em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB. As metas projetadas, referentes aos anos iniciais do EF, estão ilustradas na tabela 1:

Tabela 1 – IDEB: metas projetadas para o Brasil (anos iniciais do EF) até o ano de 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: Brasil (2014).

Conforme ilustra a tabela 1, espera-se que o Brasil, até o ano de 2021, atinja um IDEB geral para os anos iniciais do EF igual a 6,0. Para o ano de 2015, o esperado é de 5,2.

A tabela 2 mostra as médias observadas e projetadas para o Brasil, o Rio Grande do Sul e o município onde se localiza a escola pesquisada e dessa própria escola, para os anos iniciais do EF.

Tabela 2: IDEB: médias observadas e projetadas, de 2005 a 2013, para o Brasil, RS, Município e escola pesquisada

IDEB	Médias Observadas					Médias Projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Brasil	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5
RS	3.9	4.3	4.4	5.0	5.0	4.0	4.3	4.7	5.0
Município	3.9	4.3	4.4	5.0	5.0	4.0	4.3	4.7	5.0
Escola			4.2	5.2	5.0			4.4	4.7

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do INEP (http://portal.inep.gov.br/).

Observa-se que a escola pesquisada superou as médias observadas no Brasil, no RS e no município em que se localiza, no ano de 2011, bem como a média projetada para esse ano. Em 2013, a escola superou a média observada no país, alcançando a média do estado e do município. Em relação às médias projetadas, superou a do país em 2013, alcançando as médias para o estado e município e superando a média projetada para a própria escola, nos anos de 2011 e 2013.

Nos anos de 2005 e 2007, não foi calculado o IDEB dessa escola, pois, não havia número suficiente de alunos para a medição. Encerrando este capítulo, são apresentadas algumas pesquisas sobre escolas de sucesso, terceiro componente do referencial teórico desta dissertação.

1.4 Pesquisas sobre escolas de sucesso

A segunda geração da Teoria da Atividade foi utilizada por Damiani (2006a; 2006b) em duas de suas pesquisas. Na primeira (DAMIANI, 2006b), a autora mostra que uma escola que enfatiza os aspectos instrucionais da escolarização (motivo que move a prática dessa escola) é mais eficaz na produção do sucesso acadêmico do que outra, que enfatiza os aspectos de “assistência social” aos alunos (motivo que move a prática desta outra). Os estudos de caso realizados mostraram relações entre esses motivos da atividade de escolarização, a estruturação da cultura escolar e o desempenho acadêmico de seus estudantes. A autora afirma, usando as ideias de Leontiev (1978), que diferentes motivos podem ser atingidos através do mesmo tipo de ações e operações. As diferenças de cultura observadas nas duas escolas levaram à hipótese de que refletiam diferenças nos motivos da atividade de escolarização predominante em cada escola. Enquanto uma priorizava a socialização e a assistência, na outra o motivo era a instrução.

Na outra pesquisa, intitulada *A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental*, Damiani (2006a) mostra componentes dos sistemas de atividade de duas escolas, uma com características mais colaborativas do que a outra. Constata que o melhor desempenho era o da escola que realizava um trabalho colaborativo, sugerindo que

este pode ser um fator a contribuir para qualificar a tarefa educativa de uma instituição.

Na referida escola, criou-se motivação para combater a “má fama” que a caracterizava em determinada época passada, o que fez com que as professoras trabalhassem juntas. O trabalho colaborativo nessa escola envolveu todos os professores, que passaram a ter objetivos comuns; havia distribuição de poder e alto grau de satisfação profissional entre os docentes. Os resultados da pesquisa mostram que essa escola também desenvolvia uma relação próxima com a comunidade, implementando projetos voltados a esta. Igualmente, a escola tinha, como rotina, a realização de reuniões gerais (com professores, direção e funcionários) para programar as atividades e projetos escolares, realizar autoavaliações e estudos teóricos, discutir assuntos ligados à gestão e relatar experiências e vivências (DAMIANI, 2006a).

O trabalho colaborativo possibilitou abrangência, unidade e solidez no trabalho da equipe, e também o desenvolvimento de um olhar atento para as necessidades da comunidade escolar, construindo estratégias para satisfazê-las e atingindo, assim, melhores resultados do que quando as atividades da escola não tinham um caráter conjunto.

Outra pesquisadora, que utilizou a Teoria da Atividade para analisar as diferenças entre as tarefas pedagógicas *online* criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras, foi Almeida (2014). Essa pesquisadora constatou que todo o sistema de atividade da disciplina sofreu modificações para atender aos motivos, objetivos e às condições referentes à atividade, pois, das dez tarefas pedagógicas criadas, cinco eram para ser desenvolvidas totalmente online, quatro deveriam ser executadas parte online e, depois, trazidas para serem discutidas em sala de aula; apenas uma tarefa foi preparada na sala de aula, para ser executada online. As regras, a comunidade e a divisão de trabalho foram alteradas em função do artefato de ensino que estava sendo utilizado (computador ligado à internet). Comentando o uso da TA, Almeida (2014, p. 50) escreve:

> Percebemos, ao longo de nossa análise, que os preceitos da Teoria da Atividade foram úteis para o estudo das relações implícitas e explícitas de um sistema de atividade estabelecidas por influência do artefato mediador. Isso é, a nosso ver, indicativo das possibilidades de análise oferecidas por essa teoria, as quais ficam mais evidentes na análise das contradições classificadas por Engeström [...].

Almeida (2014) justifica que escolheu a TA, pois, a mesma oferece parâmetros teóricos para julgar conflitos e tensões que se estabelecem nos elementos e entre os elementos do sistema de atividade, conforme mostrou o resultado, pela alteração do artefato de ensino.

No Seminário Internacional *Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar*, Soares (2008) manifesta-se sobre o desempenho das escolas, considerando que este está associado a fatores relativos ao aluno, à família, à sociedade, à própria escola e à sala de aula. O autor destaca como aspecto relevante para o desempenho escolar o projeto pedagógico, que deve ser elaborado de modo compartilhado e comprometido. Declara que, através da elaboração do projeto pedagógico, é possível refletir sobre os valores básicos da escola, escolher métodos de ensino, gestão, material instrucional, rotinas, uso do tempo, organização de turmas e monitoramento. Soares (2008) alerta que vários esforços para o desenvolvimento de projetos pedagógicos não enfatizam o processo de ensino-aprendizagem e sim outras funções da escola, que não são tão importantes como ele.

Sobre a comunidade escolar, o autor enfatiza a importância das interações recíprocas, da promoção de sua motivação para o envolvimento, da participação de todos e das lideranças, que devem ter um viés pedagógico, incluindo o cuidado com os recursos físicos e com a manutenção de um clima escolar favorável ao desenvolvimento de aprendizagens.

Em relação aos recursos, Soares (2008) afirma que a questão crucial, atualmente, é saber como usar, da melhor forma possível, os já colocados à disposição da escola, afirmando que em muitos locais no Brasil a etapa de dar condições mínimas ao funcionamento das escolas já se completou. Assim, a necessidade seria criar uma infraestrutura física adequada, cuidada e agradável.

Enfatiza, assim, a necessidade de *metas ambiciosas e amplo apoio*, de querer chegar mais longe, ser melhor.

Sobre a política de melhoria dos resultados escolares, Soares (2008) afirma que o aprendizado como resultado escolar é, em primeiro lugar, uma exigência da cidadania e que o uso dos resultados dos alunos para avaliar a escola é uma opção metodológica que encontra resistência entre os professores e gestores dos sistemas escolares. Se, por um lado, a escola deve ser avaliada pelos resultados de seus alunos, por outro, estão condicionados às características pessoais dos alunos, a condicionantes sociais a que estão submetidos no nível micro e macro. Portanto, considera como fatores importantes para analisar o desempenho das escolas também fatores inatos ou adquiridos, associados aos alunos – como gênero, cor/raça, saúde, trajetória escolar prévia, características culturais e condições econômicas das famílias, além da gestão dos processos escolares, dos recursos físicos, pedagógicos e humanos - notadamente os professores - projeto pedagógico e organização do ensino efetivada no âmbito da sala de aula.

Para analisar a prática de uma escola na perspectiva do sucesso na aprendizagem, é necessário aprofundar o olhar sobre a realidade escolar. No estudo *Aprova Brasil, o direito de aprender* (BRASIL, 2007), as boas práticas foram apontadas como essenciais para um aprendizado efetivo, envolvendo procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na aprendizagem de crianças e adolescentes. Segundo esse estudo, as cinco dimensões do aprender são: as práticas pedagógicas, a importância do professor, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na escola, a existência de alunos atuantes no dia a dia da escola e as parcerias externas (SILVA, 2008). As práticas pedagógicas, segundo a autora, devem envolver estratégias de trabalho dos professores, projetos de ensino, uso e produção de materiais didáticos, processos de avaliação e recuperação da aprendizagem.

Uma gestão bem-sucedida é definida por Silva (2008) como aquela que envolve a participação de toda a comunidade escolar no processo constitutivo da democracia escolar, pois boas práticas de participação, através de processos diferenciados e criativos, ampliam e qualificam uma gestão. Segundo a autora:

> O maior reflexo na aprendizagem é decorrente do aprimoramento da interlocução da gestão da escola com seus atores e da escola com interlocutores externos, como os órgãos de gestão municipal ou estadual de educação, e de outras políticas e programas de interesse da comunidade escolar, como os da assistência social, saúde, esporte e cultura. Mais do que a existência de espaços de participação, como reuniões, colegiados, informativos eficientes, o estudo verificou o incentivo e o exercício dessa participação, concretizada em conselhos escolares atuantes e presentes na vida da escola, na participação ativa das famílias e dos alunos nos processos de decisão e acompanhamento da gestão escolar (SILVA, 2008, p. 105).

A importância do professor na qualificação do trabalho da escola, para Silva (2008), está relacionada com sua formação inicial e continuada e com o compromisso, o entusiasmo, a dedicação e a criatividade que demonstra na prática pedagógica.

Para Silva (2008), a participação dos alunos é uma condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas construtoras de aprendizagem. Eles devem ser protagonistas e sujeitos ativos no ambiente social e comunitário, no ambiente escolar e na gestão da escola. Cita atividades como reforço escolar, elaboração de jornais murais, produção da rádio escola e participação em grêmios atuantes, com presença ativa e efetiva na escola a fim de qualificar o desempenho da instituição.

Silva (2008) defende também as parcerias externas com organismos das esferas públicas ou privadas, pois compreende que a escola sozinha não é capaz de garantir a totalidade dos direitos de crianças e adolescentes, no que diz respeito à garantia do direito à vida, à saúde, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Argumenta que essas parcerias, além de contribuir para o fortalecimento da própria escola, contribuem para a garantia de alguns desses direitos dos alunos, principalmente o do direito de aprender. Os parceiros podem ter perfis diferenciados, como os do setor empresarial: bancos, empresas, comércios ou fundações, outras escolas, ONGs, universidades, sindicatos e associações comunitárias de moradores. A ideia é que os parceiros apoiem projetos realizados pelas próprias escolas, como laboratórios de informática, programas de empreendedorismo e segurança no trânsito, combate à violência, preservação ambiental, atividades artísticas e apoio às famílias. Através desse apoio, os

parceiros criam atuantes espaços de mobilização social pela qualidade na educação.

Bastos (2009) escreve sobre categorias elencadas por diversos autores que apresentam a escola e seu contexto, abordando fatores extra e intra escolares que podem influenciar as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos.

> A apresentação da escola e do seu contexto assume as categorias discutidas por autores como Bressoux (1994), Cotton (1995), Lee *et al.* (1993), Soares et al. (2000) e Barbosa *et al.* (2001), que estudaram a influência dos aspectos internos da escola no desempenho dos alunos e perceberam que estes podem contribuir para a performance dos estudantes, para o envolvimento dos atores no processo educativo e para a realização de práticas escolares adequadas. Os autores reconhecem, entretanto, que há fatores externos à instituição escolar, sobre os quais a escola não tem ingerência, que também influenciam diretamente a sua organização. Os fatores internos e externos mencionados pelos autores são: A infraestrutura que envolve o estado de conservação do prédio; tamanho das turmas; adequação das instalações; recursos didáticos existentes; existência e qualidade da biblioteca. As políticas públicas instituídas; a existência ou carência de recursos materiais e humanos providos pelas instâncias governamentais; investimentos em formação de professores. Os recursos humanos envolvendo a formação dos professores e adequação da formação ao trabalho realizado. A organização didática pedagógica que supõe a existência de dispositivos claros de planejamento e avaliação do processo de ensino- aprendizagem; políticas de reprovação e aceleração; abordagens metodológicas adotadas e claras referências sobre o que ensinar. A gestão e liderança escolar, articulando a capacidade da equipe diretiva em gerir um grupo cujo fazer cumpra os objetivos educacionais previstos; habilidade da equipe diretiva em estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino construídas e realizadas coletivamente. O clima organizacional que se traduz na existência de um clima propício de ensino-aprendizagem; expectativa dos professores com relação ao desempenho dos alunos; estabilidade do quadro técnico; atmosfera emocional que atravessa o trabalho e as relações estabelecidas na escola. O relacionamento com a comunidade que passa pelo incentivo à participação das famílias na escola e a inserção da escola na comunidade (BASTOS, 2009, p. 88).

Uma comunidade escolar organizada por meio de uma gestão democrática, alicerçada em tais categorias, provavelmente estará no caminho certo para alcançar o sucesso escolar, ainda que alguns fatores externos sejam considerados pelos autores como alheios à ingerência da escola.

2. Capítulo II – Metodologia

A pesquisa teve caráter qualitativo e pode ser classificada como descritiva/explicativa. Segundo Gil (2010), as pesquisas descritivas, além do que seu nome indica, podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis e até determinar a natureza dessas relações. Nesses casos, tem-se pesquisas descritivas que se aproximam das explicativas. As pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. André (2005) afirma que realizar um estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto da pesquisa. O conhecimento derivado do caso é o que dá relevância a esse tipo de pesquisa.

A seguir, o método desta investigação será descrito, iniciando com uma discussão acerca de seus procedimentos éticos, passando pelos instrumentos de coleta e concluindo com os procedimentos analíticos utilizados em relação aos dados coletados.

2.1 Procedimentos éticos

Inicialmente foi providenciada, junto à diretora da escola, uma Carta de Anuência para que a pesquisa fosse conduzida com responsabilidade em todas as etapas, de forma ética e responsável.

De acordo com a Resolução 466/12 (BRASIL, 2012), as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. A eticidade da pesquisa implica:

> [...] respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de dano e riscos; garantia de que danos previsíveis serão evitados; e relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012, p. 3).

A respeito dos riscos e benefícios, a Resolução 466/12 esclarece que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas. Assim, o projeto foi submetido a um Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, que o aprovou, a partir do Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.379.038 (UFAL, s/d).

A pesquisa deverá ter como benefício o fornecimento de subsídios para que as escolas se tornem mais efetivas, qualificando suas práticas de acordo com suas realidades. Para os participantes da pesquisa, será válida a participação, a troca de experiências e a reflexão acerca dos resultados da pesquisa sobre a prática pedagógica naquela comunidade escolar.

2.2 Instrumentos para coleta de dados

Com o objetivo de coletar dados para a descrição da escola estudada, foram utilizados os seguintes instrumentos:

2.2.1 Observação não estruturada

A observação não estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar-se na cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva desses sujeitos, eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível (VIANNA, 2007).

A observação não estruturada é uma técnica bastante flexível que possibilita ao pesquisador fixar-se em fatores que julgue importantes para o objetivo do seu trabalho. Sua grande vantagem consiste no registro do comportamento no ato e no

momento da sua ocorrência (VIANNA, 2007). Contudo, há de se considerar que a presença de um estranho (o observador) e os vieses envolvidos na observação humana e no registro dos dados podem trazer problemas, os quais se tenta amenizar utilizando outros instrumentos de coleta de dados, que possibilitem sua triangulação (VIANNA, 2007).

As observações aconteceram na escola, mais especificamente na sala de professores, no refeitório, no pátio e nas salas de aula com o consentimento dos professores. Os grupos específicos observados foram os professores, os alunos e os funcionários da escola. As atividades observadas foram as reuniões (pedagógicas, administrativas, avaliativas), o recreio e as aulas, sendo realizadas também em momentos informais em todas as dependências da instituição. As observações proporcionaram diálogos com os integrantes da comunidade escolar – como professores, alunos, funcionários – que, por seu caráter flexível e informal, forneceram informações valiosas relativas ao contexto escolar que contribuíram para a triangulação dos dados, sendo realizadas nos dois meses de coleta de dados. Nesse período, foram registradas as impressões da pesquisadora no diário de campo e fotografados os recursos pedagógicos, utilizados pelos professores, servindo, oportunamente, como suporte para a análise dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 92), “[...] na escolha de um ambiente ou grupo como foco de um estudo de caso de observação, recorde-se de que quanto menor for o número de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença”.

Assim, os autores aconselham que se escolha um ambiente “que seja suficientemente grande para que você não sobressaia, mas suficientemente pequeno para que não se deixe submegir pela tarefa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 92).

Como já foi mencionado, a intenção da pesquisadora foi observar os aspectos relacionados à segunda geração da TA, representada por Engeström (2002): atores envolvidos no processo de escolarização (comunidade), artefatos mediadores da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do EF, regras implícitas e explícitas da comunidade escolar para o desempenho das atribuições dos sujeitos envolvidos no contexto da escola, divisão de trabalho no sistema de

atividade, aspectos que se entende como relacionados às aprendizagens dos alunos.

2.2.2 Análise de documentos

Segundo Cellard (2008, p. 298), “uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Segundo Laville e Dionne (1999), os documentos aportam informação de maneira direta: os dados estão lá, resta fazer sua triagem e criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los. Essa é uma importante qualidade da pesquisa documental.

Cellard (2008) enfatiza que esse tipo de instrumento de coleta de dados elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. Por outro lado, tem-se a desvantagem relativa ao fato de que um documento é um instrumento que o pesquisador não domina, não podendo dele obter informações suplementares caso sejam necessárias.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Na revisão feita, os elementos da segunda geração Da TA, identificada por Engeström (2002) – comunidade, regras, divisão de trabalho, artefatos mediadores, sujeito – foram considerados, em função do objeto que a escola pretende alcançar: a aprendizagem. A análise desse documento serviu para averiguar aspectos como objetivos, princípios e ações considerados importantes pela escola, e que se refletem igualmente no desempenho dos alunos. No entanto, os dados fornecidos por esse tipo de documento devem ser analisados com cuidado, pois nem sempre expressam o cotidiano escolar. Em relação ao PPP, Moller (2013) afirma que há poucos momentos de reflexão e entendimento das diretrizes do mesmo como um indicativo para o caminho educacional.

Foram igualmente analisadas produções textuais dos alunos do 5º ano da escola, solicitadas pela pesquisadora. Embora sendo produzidas no contexto da própria pesquisa, foram consideradas como documentos. Tais produções foram elaboradas com o objetivo de colher as percepções e impressões desses alunos sobre a escola, os professores e o cotidiano escolar, fornecendo pistas para que se captassem os componentes do sistema de atividade que se desejava descrever e compreender.

As redações foram encaminhadas com base na seguinte solicitação: *Faze uma descrição de tua escola para um outro estudante que não a conhece*. Esse instrumento foi aplicado apenas aos estudantes do 5º ano, pois se considera que a partir desse ano, é possível a escrita de uma redação que apresente uma descrição razoável, com argumentos e expressão de ideias satisfatórios. A atividade foi realizada durante a aula, no espaço cedido à pesquisadora, que mobilizou os alunos para a escrita. Dos dezesseis alunos da turma, os quatorze presentes participaram da atividade, sendo produzidas, em média, por aluno, quinze linhas escritas. Damiani (2006a) utilizou instrumento semelhante em grupo também semelhante em sua pesquisa, obtendo sucesso.

2.2.3 Grupo Focal

Foi aplicada também a técnica de coleta de dados denominada grupo focal. Gatti (2005) afirma que o grupo focal não se caracteriza como entrevista coletiva, mas sim como proposta de troca efetiva entre os participantes. Para Dias (2000, p. 3), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”. Dias (2000) afirma que o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade.

As críticas mais comuns aos grupos focais dizem respeito à validade de seus resultados e ao tempo excessivo de análise das respostas. Segundo Dias (2000, p. 7),

> [...] alguns dizem que há falta de rigor quantitativo na análise e que os resultados não podem ser generalizados ou projetados para uma população maior, ou ainda que seriam diferentes se fossem reunidos outros participantes com outro moderador, utilizando outro guia de entrevista. Johnson (1994) rebate essas críticas lembrando que os grupos focais são úteis quando os pesquisadores buscam soluções criativas e inovadoras, coletando informações não facilmente obtidas por meio de outras técnicas. Para a autora "os resultados de um grupo focal são ilustrativos e fornecem um conjunto de ideias em relação ao tópico de interesse".

O grupo focal foi centrado na discussão da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do EF e suas implicações para a aprendizagem dos alunos. Foram, inicialmente, propostas temáticas abertas, voltadas a como os professores descreveriam sua escola e a sua percepção sobre os fatores externos a ela, que contribuem para o seu processo pedagógico. Foi realizado apenas um encontro grupal com 15 professores dos AI.

O roteiro de temáticas discutidas era o seguinte:

- Como descreverias tua escola?

- Quais os aspectos externos à escola que contribuem para a aprendizagem?

Logo após, foram enfocados temas relativos à sua prática pedagógica:

- O que consideras importante no planejamento, para que haja aprendizagem?

- O que consideras importante na prática pedagógica?

- Como deve ser a avaliação, para que seja coerente, em termos de verificação de aprendizagem?

2.3 Instrumentos para análise de dados

Para a análise dos dados, foi usada a análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003). Para o autor, "[...] a análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso" (MORAES, 2003, p. 192).

A análise qualitativa operou com os significados construídos em um conjunto de textos constituídos a partir dos dados coletados pelos diferentes instrumentos de pesquisa: observação não estruturada, análise documental (PPP da escola e redação dos alunos) e grupo focal. O processo de análise foi guiado pelas categorias analíticas (MORAES, 1999) derivadas do esquema da segunda geração da TA, descritas por Engeström (2002), que se constituíram, assim, em categorias de análise prévias. A unitarização do *corpus*, assim, foi guiada por essas categorias analíticas: objeto, artefatos mediadores, comunidade, regras e processos de divisão do trabalho do sistema pesquisado, ou seja, a escola bem-sucedida.

Segundo Moraes (2003), os materiais textuais assim produzidos constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados. Através da análise textual discursiva, é possível estabelecer categorias

> [...] que, no seu conjunto, constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES, 2003, p. 197).

Inicialmente, é necessário tratar do *corpus* de textos através de processos de desconstrução e unitarização, destacando seus elementos constituintes. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise ou unidades de significado ou de sentido. As unidades de análise (categorias) são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Com base na unitarização e categorização do corpus, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise (MORAES, 1999). O autor explica que

> [...] a prática da unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (MORAES, 1999, p. 195).

A fragmentação dos textos leva a uma certa descontextualização, então é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção (MORAES, 1999).

A partir da análise textual qualitativa, intenciona-se a produção de compreensões aprofundadas. Segundo Moraes (2003), o envolvimento e a impregnação com os materiais analisados possibilitam a emergência das novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. Esse pesquisador também salienta que outro aspecto a ser destacado, em relação às possibilidades de leitura dos textos, é o exercício de uma atitude fenomenológica, o que implica colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro.

Moraes (1999) afirma que a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho.

3. Capítulo III – Achados da Pesquisa

Antes de apresentar os achados desta pesquisa, pensa-se ser interessante descrever o contexto onde foi desenvolvida e as principais características da escola pesquisada que foi considerada como um sistema de atividade, ou seja, um espaço em que se realiza "uma atividade humana direcionada a um objeto, coletiva e culturalmente mediada" (ENGESTRÖM et al. *apud* CARVALHO JR., 2011, p. 23).

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de EF localizada no meio rural, ou seja, escola do campo, situada a 40 km da sede do município. A localidade tem oito comércios, duas serrarias, um posto de gasolina, uma borracharia, dois salões de baile, quatro comunidades religiosas, duas escolas municipais multisseriadas – uma de EF incompleto e outra de EF completo, que é a própria escola pesquisada. Há, também, rádio comunitária, torre de telefone, posto de saúde e cartório (desativado).

A localidade em que se situa a escola é um lugar tranquilo, de natureza exuberante, frequentado aos finais de semana por pessoas que participam de festas nas comunidades religiosas ou nas escolas, de jogos de futebol, ou de famílias que se visitam. Observa-se, nos arredores da escola, árvores e flores cultivadas com zelo pela comunidade escolar.

A economia é baseada na agricultura, principalmente de fumo (predominante), milho e soja. Os alunos são advindos de famílias de pequenos produtores.

A escola é cercada pelo posto de saúde, uma casa comercial e algumas residências. No outro lado da estrada situa-se um anexo da escola, com duas salas:

uma onde funcionam a turma de EI e o primeiro ano, em turnos alternados, e outra onde funciona a sala de recursos multifuncional.

Para atender 322 alunos em dois turnos diurnos, a escola conta com as seguintes dependências: secretaria, sala da equipe diretiva e pedagógica, cozinha, refeitório, lavanderia, despensa, sala dos professores, laboratório de informática, sala de EI, sala de recursos multifuncional, 14 salas de aula – ocupadas com as turmas de EF –, quadra poliesportiva, seis banheiros e biblioteca.

A escola foi fundada em 7 de março de 1949, em outra localidade da zona rural, e transferida para a atual em 25 de novembro de 1991, quando foi beneficiada pela doação de terreno para a sua instalação. Trabalham na instituição 33 professores, sendo 19 dos anos iniciais do EF, 16 dos anos finais e um da EI. As famílias cujos filhos frequentam a escola são pertencentes, em sua maioria, a Comunidades Evangélicas Luteranas. Os alunos deslocam-se para a escola por meio de transporte terceirizado, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, muitos vindos de outras localidades rurais que não possuem escolas de EF completo. Dos 33 professores que atuam na escola, dez moram na própria localidade e entorno, enquanto 23 residem na zona urbana do município, viajando diariamente até a escola também em transporte oferecido pela mantenedora. Um professor reside no município de Pelotas, distante 70 km da localidade onde se situa a escola. Destaca-se a média de professor por criança, que é de um para cada sete alunos dos AI. O turno da manhã é frequentado por 67 e o turno da tarde por 66 alunos, todos dos anos iniciais do EF.

3.2 Principais aspectos responsáveis pelo sucesso da escola

Um sistema de atividade, como já discutido, pode ser analisado por meio de seus componentes: sujeito, regras, comunidade, divisão do trabalho e artefatos mediadores. (ENGESTRÖM, 2002). Os **sujeitos** são os professores e a direção da escola, pois são eles que buscam fazer com que o sistema atinja seu objeto. O **objeto** de um sistema de atividade escolar deveria ser, sempre, a aprendizagem dos alunos, mas isso nem sempre acontece, como ficou claro na pesquisa de Damiani (2006b) mencionada anteriormente, em que a autora constatou o seguinte: na

escola com baixo índice de reprovação, o objeto era a aprendizagem, mas na escola com alto índice de reprovação, o objeto era a proteção dos alunos para que não se tornassem marginais à sociedade.

No sistema da atividade da escola pesquisada, o **objeto** parece ser, efetivamente, a aprendizagem dos alunos. Isso fica claro ao longo da apresentação dos achados. É interessante notar – embora se saiba que o fato de algo constar no PPP de uma instituição não garanta o seu cumprimento –, que no PPP da escola pesquisada, a aprendizagem dos alunos, bem como a melhor forma de promovê-la e de torná-la útil a sua vida sejam enfatizadas como importantes.

> *A metodologia será baseada na linha sócio-construtivista, valorizando a cultura popular, incentivando a pesquisa, sendo o conhecimento criado a partir de respostas aos desafios constantes da realidade do educando, em situações problematizadoras que possibilitem o crescimento mútuo do professor e aluno, numa prática transformadora e dialógica, gerando um processo de avaliação que consista na reflexão mútua e permanente da prática educativa, onde o aluno seja capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola e em situações de vida.* (PPP da escola, 2015, p. 16)

Assim como o objeto do sistema de atividade da escola, os **artefatos mediadores** da atividade de escolarização que realiza – fazendo parte de diferentes práticas pedagógicas e estratégias de ensino utilizadas para produzir aprendizagens – poderão ser observados a partir dos dados apresentados no seguimento desta discussão. De antemão, pode-se chamar a atenção para as mediações do trabalho pedagógico realizadas por meio de reuniões: pesquisas, atividades de teatro, aulas-passeio, jogos, atividades em laboratório de informática, confecção de painéis, trabalhos em grupo, feira do livro escolar, festas, desenvolvimento de projetos e olimpíadas, jornal escolar, leitura, produção textual, palestras, experimentações e atividades variadas de retomada de conteúdos.

A seguir, descrevem-se e discutem-se, com mais detalhes e separadamente, os outros componentes do sistema de atividade da escola pesquisada – regras, comunidade e divisão de trabalho – que mostraram ser os mais relevantes para que o objeto da atividade fosse a aprendizagem efetiva dos alunos.

3.2.1 Regras

Os dados analisados sugerem que o componente do sistema de atividade mais importante, associado com o sucesso da escola, é aquele que diz respeito às regras desse sistema. Por meio da análise realizada, emergiram três grupos de regras, ou seja, de normas que norteiam o trabalho no contexto escolar. Tais regras nem sempre apareceram de forma clara, objetiva (regras explícitas), mas foram inferidas a partir das ações realizadas (regras implícitas).

Os três grupos de regras são relativos à: **gestão da escola**, às **práticas pedagógicas** realizadas e à **relação professor-aluno**. Elas serão apresentadas a seguir. Nessa apresentação, o leitor notará que não há uma divisão rígida entre elas e, em muitos momentos, perceberá que elas se superpõem, pois a gestão tem relação com as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno também está intimamente associada a tais práticas. Mesmo assim, a decisão de organizar as regras nesses três grupos foi tomada para facilitar a sua apresentação, levando em conta os aspectos que pareciam mais salientes em cada grupo.

3.2.1.1 Regras relativas à gestão da escola

A seguir, são citadas algumas das regras que parecem guiar a gestão, inferidas a partir dos dados coletados por meio das observações (das quais faziam parte diálogos informais com todos os atores escolares), do grupo focal e da análise documental.

A regra que parece dominar a gestão é a seguinte: **a escola deve ser administrada de modo democrático e coerente, enfatizando a participação de toda a comunidade escolar e das famílias dos alunos**. Segundo a diretora da escola, a participação significativa das famílias é observada na Associação de Pais e Mestres – APM e no Conselho Escolar – CE, em que há representação dos segmentos de professores, pais e alunos. As decisões sobre a gestão são tomadas em conjunto, levando em conta as demandas da escola. Como exemplo disso, se pode citar a participação significativa das famílias dos alunos na construção do PPP da escola, conforme informação da coordenação pedagógica. Soares (2008) afirma que o projeto pedagógico deve ser elaborado de modo compartilhado e

comprometido e que, através dele, é possível refletir sobre os valores básicos da escola.

Segundo Vasconcellos (2012), o grupo deve elaborar perguntas às pessoas envolvidas no trabalho escolar, de acordo com suas especificidades e necessidades, a fim de nortear o trabalho de elaboração do PPP. Isso é bastante necessário e importante, pois, conforme o autor:

> Que valor pode ter um pedaço de papel escrito? A teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em "força material". Na elaboração participativa do Projeto, todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo. Muitas vezes, não falam por insegurança, por pressão do grupo ou por acomodação em função daqueles que "sempre falam". O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática. Almeja-se também a partilha de todos os bens, sejam espirituais (decisão, planejamento), sejam materiais (recursos, lucros, perdas) (VASCONCELLOS, 2012, p. 172).

De acordo com o depoimento da coordenação pedagógica da escola,

> *ouvimos a comunidade escolar, professores, alunos, pais e funcionários, para conduzir a elaboração do PPP.* (Coordenadora pedagógica da escola)

Durante o período de coleta de dados houve oportunidade de acompanhar o planejamento de uma reunião com os professores a fim de colher subsídios para a elaboração do PPP.

Também foi constatada, no grupo focal, a ideia de que a valorização das famílias no contexto escolar é importante para os professores, que consideram fundamental para o êxito dos alunos e o fortalecimento de vínculos na comunidade escolar. Como foi citado nas falas da coordenadora pedagógica:

> [...] *há integração, troca; a família é participativa e os professores também.* (Coordenadora pedagógica da escola)

> [...] *a participação e a interação com a família e toda a comunidade escolar nas atividades escolares, faz a diferença*. (Coordenadora pedagógica da escola)

Outra professora afirmou:

> [...] *também concordo que a interação com a comunidade é fundamental, porque as experiências de vida deles, trazem para a escola.* (Professora da escola)

A importância do comprometimento dos diferentes segmentos da comunidade na vida escolar é também citada no PPP, seguindo o que reza a LDB (BRASIL, 1996), que atribui à gestão um conjunto de responsabilidades administrativas e pedagógicas para realizar a mediação entre a escola e a comunidade, compartilhando compromissos e responsabilidades[5].

Segundo o PPP,

> [...] *a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e observando os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no referente a quaisquer assuntos relacionados à escola.* (PPP da escola, 2015, p. 8)

A equipe diretiva realiza seu planejamento ouvindo a comunidade escolar, que parece apoiar todas as suas iniciativas, sentindo-se co-participante delas. Tal fato, que foi observado nas visitas da pesquisadora à escola, parece fortalecer os projetos e as decisões tomadas. Damiani (2006a) apresenta como características importantes da escola de sucesso que investigou a realização de um trabalho colaborativo entre os integrantes da instituição e as famílias, em que a escola desenvolvia um olhar atento para as necessidades da comunidade escolar e construía estratégias para satisfazê-las, como ocorre na escola aqui analisada. A autora também enfatizou a importância de desenvolver uma relação próxima com a comunidade, implementando projetos voltados à mesma.

Na opinião de Soares (2008), para que uma escola cumpra seu papel de maneira efetiva são importantes as interações recíprocas, a participação de todos e das lideranças, que devem ter um viés pedagógico, incluindo o cuidado com os

[5] PPP da escola, 2015.

recursos físicos e com a manutenção de um clima escolar favorável ao desenvolvimento de aprendizagens. Silva (2008) define gestão bem-sucedida como aquela que envolve a participação de toda a comunidade no processo constitutivo da democracia escolar, pois boas práticas de participação por meio de processos diferenciados e criativos ampliam e qualificam uma gestão.

Na escola estudada, várias oportunidades são aproveitadas para estreitar os vínculos com a comunidade escolar. Momentos importantes, como a entrega de boletins dos alunos, por exemplo, são planejados de forma criativa e, convenientemente, acompanhados por outras atividades. Foi promovida, por exemplo, uma palestra motivacional com uma psicóloga para abordar aspectos da vida escolar dos alunos, orientando os pais sobre a organização e os hábitos de estudo, conforme constatado na observação da pesquisadora. Outro exemplo disso foi a promoção do encontro entre comunidade escolar e Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – SMECD, realizado numa das comunidades religiosas da localidade. Na ocasião, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar promoveram a venda de mocotó em benefício da escola. A SMECD distribuiu aos pais a Revista Educação em Foco, que foi elaborada com a participação de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, contendo apresentação dessas escolas, sua localização, seus contatos e as principais características do trabalho de gestão e prática pedagógica nelas desenvolvido. Esses eventos foram divulgados por intermédio de bilhetes para os pais, após planejamento nas reuniões periódicas da Equipe Diretiva com o Conselho Escolar. Essa informação foi dada à pesquisadora em diálogo feito com a direção, nas visitas para coleta de dados.

Projetos são constantemente planejados e desenvolvidos junto à comunidade escolar, valorizando a realidade do campo e a cultura local, com a meta de, igualmente, preservar o meio ambiente e fomentar a melhoria das relações familiares e escolares. As informações sobre esse aspecto foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola:

> *realizar palestras sobre relações humanas e relacionamento familiar e desenvolver projetos de conscientização sobre o meio ambiente, incentivando a participação de todos.* (PPP da escola, 2015, p. 9)

Assim, a realização desse tipo de atividade mostra-se como outra regra importante na escola estudada.

Entre os projetos levados a cabo, pode-se citar os seguintes[6]:

1) “Lojinha do PP” (polipropileno[7]): os alunos trocam seus “PP” (embalagens de alvejante, detergente e outras recicláveis) por estrelinhas, dinheiro próprio da lojinha. Com ele, os alunos podem “comprar” material escolar, jogos infantis, livros e outros objetos úteis, adquiridos pela escola, auxiliada por parceiros como a Receita Federal de município vizinho e o Fórum do próprio município a que a escola pertence, sempre com o objetivo principal de retirar o lixo do meio ambiente (REVISTA, 2015).

2) “Lixo proporcionando lazer e conhecimento”: os alunos juntam latinhas e garrafas pet de bebidas para impedir que poluam a natureza. Ao longo do ano são acumulados pontos, correspondentes ao material coletado e entregue à escola. Os alunos com maior pontuação participam de uma viagem, no final do ano letivo, paga com o valor arrecadado pela venda do lixo às recicladoras. Cabe ressaltar que a escola colabora com a coleta seletiva de lixo, feita pela prefeitura, sendo um dos pontos de coleta da zona rural.

3) “Verde é Vida”: desenvolvido em parceria com Associação dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA, ocorre nas aulas de Prática Rural. Nelas, os alunos dos anos finais do EF coletam e classificam sementes e estas são enviadas para a Universidade de Santa Maria, onde há uma “bolsa de sementes”, fomentando a preservação das espécies nativas. Periodicamente, há encontros regionais com participantes do projeto dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, no município de Santa Cruz do Sul, onde se localiza a sede da AFUBRA. O projeto é gerenciado pelo Grupo Ambiental da escola, denominado “Natureza em Harmonia”. Esse grupo é formado por alunos do 6º ao 9º ano, que realizam atividades relativas a tal projeto em turno inverso ao da frequência às aulas. O grupo faz pesquisas, decora a escola e estuda diferentes temáticas, como chás e fitoterápicos, por exemplo, entre outras atividades. Silva (2008) defende também as

[6] Os dados sobre esses projetos foram obtidos em diálogo com a coordenação pedagógica da escola.
[7] Embalagens de alvejante, detergente e outros.

parcerias externas com organismos governamentais ou não, das esferas públicas ou privadas, pois compreende que a escola sozinha não é capaz de garantir a totalidade dos direitos de crianças e adolescentes, no que diz respeito à garantia do direito à vida, à saúde, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

4) “Grupo de Danças Alemãs *Lustige Freunde* (Amigos Alegres)” – juvenil e infantil. Esse projeto tem o objetivo de valorizar a cultura alemã, proporcionando a integração da comunidade escolar com a extra-escolar em eventos como: desfile de rua, na *Südoktoberfest*, festa alemã que acontece no mês de outubro, no município, quando essa cultura é mostrada, em seus vários aspectos – gastronomia, trajes típicos, atividades de lazer (como diferentes tipos de jogos de cartas etc.).

Outra regra identificada foi a relativa ao investimento na infraestrutura da escola. No PPP é citada a parceria com a Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e a comunidade em geral para proporcionar as melhores condições de trabalho possíveis para toda a comunidade no ambiente escolar. Percebeu-se, durante as observações, que os espaços são bem planejados e aproveitados, como por exemplo, uma área coberta onde foram colocados os coletores de lixo, separados por tipos de recicláveis. Entre as metas previstas no PPP da escola está também a cobertura do espaço existente entre os dois blocos do prédio principal, proporcionando lazer e acolhimento aos alunos, em dias de chuva.

A formação continuada dos professores é alicerçada no PPP da escola, da seguinte forma:

> *É oferecido aos professores da rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais: quatro horas de formação mensal pela SMECD e quatro horas mensais pela escola, sendo realizada aos sábados. Para os professores de 40 horas semanais, quatro horas de formação mensal pela SMECD e quatro horas aos sábados no planejamento coletivo e oito horas de formação na escola com a coordenação pedagógica* (PPP da escola, 2015, p. 15).

A direção e os professores veem a formação continuada como fundamental para planejar, avaliar e reavaliar suas práticas e construir projetos, oportunizando também o estudo baseado em autores que se dedicam a escrever sobre assuntos relacionados ao cotidiano da escola. Isso foi constatado nos diálogos com a coordenação pedagógica da escola e na opinião dos professores, no grupo focal:

> [...] *é importante estar sempre em busca do conhecimento, em constante formação.* (Coordenadora Pedagógica)
>
> [...] *somente a formação propicia alternativas para aprimorar nossa ação.* (Professora A)
>
> [...] *ainda nos faz refletir sobre a ação pedagógica.* (Professora B)

A coordenação pedagógica da escola argumentou sobre a importância da formação continuada que, inclusive, propicia um melhor planejamento. Acrescentou que é possível realizar um acompanhamento desse planejamento, nas horas de formação que o professor cumpre na escola mensalmente. Segundo informação encontrada no PPP da escola, a formação continuada possibilita a excelência almejada nas salas de aula.

Foi notada também uma postura ética em relação aos professores que estão em estágio probatório, pois conforme a diretora da escola, as fichas de avaliação são preenchidas de maneira cooperativa, ou seja, com a participação dos próprios professores. Essa atitude demonstra respeito, valorizando a avaliação, segundo a diretora, na medida em que a torna mais significativa e fidedigna.

Na escola pesquisada, observa-se que há forte intencionalidade social, aspecto apontado por Moura (2002) como importante para a ocorrência de uma gestão democrática, bem como para a organização do trabalho pedagógico de uma escola. O planejamento acontece após a “leitura da realidade”, que é feita durante todo o ano letivo em várias oportunidades, como por exemplo, após a realização de Conselho de Classe, quando são avaliadas e discutidas questões gerais relativas às turmas. A coordenação pedagógica acompanha o planejamento dos professores, dando-lhes suporte e proporcionando troca de experiências e processos colaborativos nas reuniões de formação continuada, o que está previsto no PPP da escola. No grupo focal, foi citada a ênfase que deve ser atribuída às trocas de experiências e ao planejamento interessante e participativo, sempre que os objetivos forem comuns a todos os professores.

Em todas as iniciativas da equipe diretiva, parecem estar presentes, em primeiro lugar, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos, pois suas iniciativas partem de uma concepção de

> *escola comunitária que considera as transformações sociais, alimentando sonhos, abrindo caminhos e garantindo condições para a construção do conhecimento.* (PPP da escola, 2015, p. 7)

Isso se observa no cotidiano escolar através do planejamento colaborativo que, como discutido antes (DAMIANI, 2006a; 2006b), tem mostrado resultados positivos para as escolas que o promovem.

A gestão é valorizada pelos alunos, que nas redações manifestaram confiança na direção, como pode ser exemplificado no texto de dois alunos:

> *Eu gosto muito dessa escola e da direção escolar.* (Aluno A)
>
> *Nós temos uma boa diretora.* (Aluno B)

3.2.1.2 Regras relacionadas à prática pedagógica dos professores

Nas observações realizadas na escola pesquisada, inferiu-se que a prática pedagógica constitui importante aspecto para o seu bom desempenho. Percebeu-se que uma das regras relativas à prática pedagógica bastante presente na escola é aquela que se refere a ações que incentivam o hábito de leitura nos alunos. Isso, inclusive, está já explícito em uma das metas do PPP da escola:

> *Aumentar o hábito de ler dos alunos, através de estratégias como o desenvolvimento de projetos e realização da hora do conto* (PPP da escola, 2015, p. 9).

Verificou-se, igualmente, essa ênfase no cotidiano da escola: na biblioteca, nos corredores, nas salas de aula e nos espaços externos da escola há cartazes de incentivo a tal atividade, confeccionados pelos professores e alunos, com dizeres

como: ”Ler aprimora saberes”; “As melhores viagens da vida se faz sem sair do lugar” e “Um Livro é um Brinquedo feito com Letras: Ler é Brincar”. Há também nas salas de aula o “cantinho da leitura”, com livros à disposição dos alunos, para serem usufruídos em momentos determinados pelo professor e também após concluírem as atividades do cotidiano da sala de aula. Os próprios alunos procuram os livros, realizando leituras até que a professora introduza a próxima proposta de trabalho, como foi observado pela pesquisadora durante a coleta de dados.

Nos anos iniciais são realizadas atividades variadas, tendo como base a leitura: hora da leitura, hora do conto, teatro, desenho e produção textual. Os alunos retiram livros na biblioteca, seguindo um horário estabelecido pela coordenação pedagógica, e demonstram grande motivação ao fazê-lo – desde a turma da EI até as dos anos finais do EF. Esse fato foi comentado, por professores e alunos, em sala de aula, na biblioteca, no pátio da escola e também observado pela pesquisadora. O interesse pela leitura pode ser exemplificado pela pergunta ansiosa de uma aluna do 5º ano, testemunhada durante uma observação em uma sala de aula:

> *Professora, já está na hora de retirar livros da biblioteca?* (Aluna C)

Também foram ouvidos comentários entusiasmados, como os seguintes, proferidos pelos alunos da EI ao escolherem livros para ler/olhar:

> *Olha o livro! Eu já consigo ler estas palavras. (Aluno D)*
>
> *Vou levar este, eu tenho o DVD desta história. (Aluno E)*

Em relação a isso, a professora da EI comentou:

> *É importante valorizar o interesse do aluno pela leitura, facilitando o fazer pedagógico.* (Professora da Educação Infantil)

Segundo Faria (2006), é essencial que a criança descubra que a leitura pode ser uma distração, um prazer, uma forma de descontração e uma forma de aquisição de conhecimentos, e isso parece que acontece na escola pesquisada. Sobre a importância da leitura, Silva (1995, p. 12) afirma que “o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens”. Souza (1992), por seu turno, argumenta que a leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento, com o lugar e com as circunstâncias. Para a autora, ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto, levando o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Outro projeto que envolve a leitura, desta vez integrada com a arte, é o “Literatura e Arte”, que possibilita aos alunos realizarem atividades interdisciplinares nos componentes curriculares de Português e Artes. Esse projeto desenvolve a capacidade de pesquisa, interpretação de textos e de obras de arte, levando o aluno a ler e escrever, fortalecendo suas habilidades cognitivas e motoras. Através do trabalho desenvolvido pelas professoras do 3º ano, em 2014, o projeto foi ampliado. Isso foi feito porque as professoras e a coordenação pedagógica perceberam a necessidade de estendê-lo às demais turmas, devido ao interesse que os alunos e professores demonstraram pelas atividades desenvolvidas pelos alunos e professores do 3º ano durante o desenvolvimento da primeira edição do projeto. Assim, cada turma passou a escolher um tema e um artista para pesquisar e, posteriormente, realizar as produções textuais e as releituras das obras escolhidas, conforme observações feitas. As professoras proporcionam atividades, como entrevistas com artistas plásticos e escritores, motivando o diálogo e facilitando o desenvolvimento do projeto. Ao final, é organizada uma exposição dos trabalhos elaborados ao longo do projeto. Ações pedagógicas como essas, que envolvem a intensa participação dos alunos, são consideradas por Silva (2008) como condição essencial para o desenvolvimento de aprendizagem.

Como se pode observar por meio das atividades descritas acima, além das atividades de leitura são enfatizadas atividades de escrita, propósito também encontrado no PPP, de acordo com a meta:

> *aprimorar a escrita dos alunos, através de trabalho com produções textuais, constantemente* (PPP da escola, 2015, p. 9).

Todas as oportunidades são aproveitadas para que isso aconteça. Por exemplo, o 1º ano confeccionou convites para uma festa que foi realizada na escola, direcionados às famílias; são confeccionados, constantemente, painéis com a participação dos alunos sobre livros lidos para a ornamentação das salas de aula e da escola. Essas atividades apresentam caráter interdisciplinar. Para exemplificá-las, cita-se a confecção do painel "Valores Preciosos, formando Pessoas Especiais", pelo 2º ano, utilizando recorte e colagem de sílabas e de gravuras relacionadas ao tema.

As professoras também partem de histórias que contam aos alunos para explorarem a escrita a partir do tema que essas abordam, ou elaborando finais para tais histórias. Essa parece ser uma tentativa de estabelecer relações e sentidos com o cotidiano das crianças, de forma consciente e organizada, por meio das atividades de ensino. Quando uma ação pedagógica faz sentido para o aprendiz, isso significa dizer que nele foi criado um motivo para aprender, que convergiu com o motivo do professor para ensinar (MOURA,1996).

Foram observadas, também, outras oportunidades aproveitadas para aprimorar a escrita dos alunos, em todos os componentes curriculares. Por exemplo, os resultados das experimentações realizadas nas aulas de Ciências eram sempre redigidos, assim como os relatos de passeios, as percepções sobre livros lidos etc. Foram observadas, frequentemente, produções textuais coletivas sobre temas motivadores, atividade de muita importância para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como explica Bernardes (2011, p. 528):

> É na atividade pedagógica, unidade dialética entre as atividades de ensino e de estudo no contexto escolar, que o pensamento e a linguagem devem ser potencializados pela organização de ações planejadas pelo educador e executada coletivamente, de forma ativa, por todos os sujeitos que integram o processo pedagógico.

As atividades coletivas, como trabalhos em grupo, correções de exercícios em conjunto e aulas-passeio, favorecem a comunicação e o compartilhamento de ações com vistas à solução coletiva de problemas comuns (MOURA et al., 2010), daí sua relevância. Segundo Rubtsov (1996), as atividades coletivas também promovem compreensão mútua, importante elemento na vida social das pessoas. Como exemplos de atividades sócio-culturais realizadas na escola, pode-se citar as festas, realizadas por ocasiões como: o aniversário escolar, a entrada da primavera (Festa da Primavera), as comemorações juninas (Festa Junina) e a Feira do Livro Escolar – mostra das produções textuais dos alunos.

Ainda em relação às regras que norteiam a prática pedagógica na escola, observa-se a constante retomada dos conteúdos abordados em situações de ensino e aprendizagem, por meio de atividades que proporcionam grande envolvimento dos alunos. Para exemplificá-las, pode-se citar a palestra das turmas de 4º ano para as de 3º ano, sobre conteúdo estudado por ambas as turmas: “a água”. Essa foi uma atividade criativa, que encerrou um dos trimestres letivos proporcionando motivação, tanto para os alunos que realizaram a palestra como para aqueles que a assistiram, conforme relato feito pela professora do 3º ano. Percebe-se nessa atividade a importância do trabalho colaborativo, aproximando os professores e alunos em torno de objetivos comuns.

Os professores organizam o ensino utilizando também outras estratégias diferenciadas para retomar conteúdos e, possivelmente, para motivar os alunos. Observou-se a encenação, por parte dos primeiros, de uma peça teatral para os segundos, reforçando temas trabalhados em aula, promovendo alegria e envolvimento de todos os alunos dos anos iniciais. Esse tipo de ação foi reconhecido por Silva (2008) como importante. Para esse autor, as práticas pedagógicas devem envolver estratégias de trabalho dos professores, projetos de ensino, uso e produção de materiais didáticos, processos de avaliação e recuperação da aprendizagem.

Outras atividades de revisão de conteúdos são ainda desenvolvidas, de forma criativa e interessante para reforçar e complementar a apropriação dos conhecimentos teóricos. Dentre elas, pode-se citar a produção textual a partir de fotografias tiradas por uma das professoras durante as atividades realizadas pela

turma, no trimestre, e a “leitura” das mesmas pelos alunos. A professora vai perguntando qual foi a atividade realizada e registrando, com a turma, conhecimentos adquiridos durante sua realização, que são retomados. A produção (fotos e textos) fica exposta no que as professoras denominam “varal de textos” e é mostrada aos pais, durante as visitas desses à escola, conforme informação da professora que realiza essa atividade. As professoras utilizam-se de outros recursos para a revisão de conteúdo, como painéis fixados em salas de aula, exposições de itens estudados, como as feitas no “Cantinho de Ciências”, nos corredores e na área externa da escola. Tais ações promovem a via de mão dupla entre os conceitos científicos e os espontâneos, preconizada por Vigotski (2009). São inúmeras as tentativas planejadas pelos professores, como estas citadas, para propiciar tal via de mão dupla.

Conforme foi constatado, são realizados registros dos conteúdos trabalhados durante o trimestre, assim como no final desse. Esses registros são considerados importantes pelos professores, pois segundo a opinião de uma das professoras no grupo focal:

> *damos ênfase no planejamento interessante, valorizando o interesse do aluno e retomando, revisando conteúdos, facilitando a aprendizagem.* (Professora C)

Durante o horário em que as professoras titulares realizam seu planejamento, estas são substituídas por outras professoras, que realizam revisão de conteúdos semanalmente. Essa organização de horários é feita pela coordenadora pedagógica e a diretora da escola, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Esse órgão mantenedor prevê o pagamento da carga horária aos professores que compõem o quadro de pessoal da escola para que essa organização seja viabilizada, conforme observado em acompanhamento feito na sala da coordenação pedagógica, no período de coleta de dados.

Experimentações também são realizadas na sala de aula, contextualizando os conteúdos e gerando interesse nos alunos. Os professores fazem provocações aos alunos. Por exemplo, foi observada uma situação em que a professora do 4º

Ano discutiu com os alunos a feitura do pão servido na merenda, relacionando isso à produção do trigo. Depois, ela realizou uma experimentação, envolvendo a ação do fermento em condições ideais e não-ideais. Inicialmente, enviou perguntas aos pais sobre “qual a melhor maneira de dissolver o fermento biológico e o que significa biológico”? Continuou a atividade em sala de aula ouvindo as respostas coletadas e, mais tarde, incitando a formulação de hipóteses sobre a melhor maneira de dissolver o fermento. As hipóteses foram testadas com a participação dos alunos. Durante a experiência, a professora questionava, esclarecia, organizava a experiência com a participação da turma, elogiando e incentivando os alunos, quando adequado. Conforme Vasconcellos (2012), é importante procurar estabelecer um estado de necessidade intelectual nos alunos, criando um clima propício às aprendizagens como a professora fez, instigando os alunos a sentirem a necessidade das aprendizagens que estavam sendo trabalhadas. O trabalho pedagógico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é responsabilidade do professor e deve acontecer numa interação contínua entre ele e o aluno (VIGOTSKI, 2009).

Os professores, igualmente, propõem a realização de aulas-passeio e, partindo de observações, em sala de aula realizam exercícios como produção textual relativa à visita, leituras e interpretações de textos. Essas atividades parecem proporcionar, ao mesmo tempo, momentos de lazer e de aprendizagens, pois pelas observações feitas, há sempre participação e entusiasmo durante o trabalho, por parte dos alunos. Para ilustrar essa atividade, podemos citar visitas às residências de alguns dos alunos para conhecer seus animais de estimação. Tais visitas faziam parte de projetos criados pelas professoras, juntamente com as crianças, com vistas a estreitar os vínculos com as famílias e a valorizá-las[8]. Também são realizadas visitas a locais da zona rural ou da zona urbana, incluindo pontos turísticos para posterior exploração das observações e atividades realizadas nesses locais em sala de aula, em atividades relativas aos diversos componentes curriculares.

Nas práticas pedagógicas descritas, fica claro que as professoras dos anos iniciais parecem sempre buscar relacionar o objeto de suas atividades de ensino com os interesses dos estudantes (objeto da atividade de aprendizagem), tentando,

[8] Nesta atividade, nota-se, mais uma vez, a regra da valorização da comunidade escolar, antes citada.

assim capturar a atenção das crianças, direcionando a aprendizagem para aquilo que é significativo em suas vidas.

Foram observados também trabalhos diversificados e multidisciplinares, como os levados a cabo por meio de receitas, tanto propostas pela professora do 3º e do 4º ano como trazidas pelos alunos. Esse tipo de atividade, que da mesma forma trabalha os diferentes tipos de texto afeitos ao campo da Língua Portuguesa, também envolve aspectos relativos à quantificação, assunto da área da Matemática. Incentivando os alunos a trazerem informações de casa, de suas famílias, o professor coloca-os em posição de sujeitos portadores de conhecimentos, valores e afetividade, situação essencial para a produção de conhecimento de qualidade nova, aspecto apontado por Moura et al. (2010) nesse tipo de prática pedagógica.

Atividades de ensino também são desenvolvidas através da utilização de instrumentos de mediação simples, como um saco de pipocas, para trabalhar conceitos científicos como tempo e condições para o preparo por meio de problemas matemáticos. Esse tipo de atividade parece motivar a turma, dando sentido aos conteúdos, como aponta Moura et al. (2010). Assim é estabelecida, mais uma vez, a via de mão dupla entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, que devem estar em processo de interação constante, resultando, inevitavelmente, em generalizações estruturalmente superiores dos conteúdos estudados, inerentes aos conceitos científicos. Os conceitos espontâneos adquirem maior grau de abstração e os científicos, maior concretude (VIGOTSKI, 2009).

A avaliação é entendida como processo que tem função diagnóstica, mediadora e dialógica, permitindo redimensionar o processo educativo. De acordo com o PPP da escola:

> *O ato de avaliar constitui-se em momento privilegiado de aprendizagem, usando-se os mais diversos instrumentos, tais como aula dialógica, observações, registros permanentes, pesquisas bibliográficas e de campo, monitoria, testes, relatórios, verificações orais e escritas* (PPP da escola, 2015, p. 14).

Pelas observações realizadas, percebeu-se que as atividades cotidianas parecem ser significativas no processo de avaliação e que as provas não são as únicas oportunidades de “medir” a aprendizagem. No entanto, haveria necessidade

de mais tempo para a coleta de dados, a fim de haver uma maior apropriação de todo o processo de avaliação.

Os professores mostram ter compromisso, motivação, organização e responsabilidade no fazer pedagógico, conforme ficou claro a partir de suas falas no grupo focal e constatado durante as observações. O planejamento é um importante aspecto da prática pedagógica, conforme comentado no grupo focal:

> *Damos ênfase no planejamento, através de uma aula diferente e, assim, valorizamos o interesse deles e há retorno dos alunos.* (Professora D)

Segundo Asbahr e Souza (2014), o professor, como adulto experiente e com finalidades claramente delimitadas, deve realizar ações que criem nos estudantes motivos para o estudo e ações de aprendizagem, e isso foi observado na escola.

Os alunos valorizam o contexto escolar, citando em suas redações a quadra esportiva, a biblioteca e o laboratório de informática, mas também se referindo à escola como lugar para aprender, como diz uma aluna:

> *A escola nos ensina, nos incentiva e nos faz aprender*. (Aluna F)

E a escola mostra-se atenta no sentido de proporcionar o melhor para os alunos no que diz respeito à sua relação com o conhecimento, da forma mais adequada para cada situação. Nota-se coerência entre o PPP (2015), planejado com a participação da comunidade escolar, e as ações desencadeadas ao longo do ano letivo, assim como a prática pedagógica alicerçada no planejamento e nas trocas de experiências constantes. Para exemplificar, cita-se a meta:

> *Fomentar a melhoria nas relações familiares e escolares* (PPP da escola, 2015, p. 9)

Esta foi contemplada com estratégias como palestras para os pais e professores sobre relações humanas e relacionamento familiar, realizadas antes da

entrega de boletins, conforme observação de cartaz informativo nos corredores da escola e relato da coordenação pedagógica.

De acordo com o PPP da escola, 0,6% dos alunos apresentam necessidades educativas especiais, sendo atendidos em sala de recursos, com Atendimento Educacional Especializado e na sala de Informática. Segundo o PPP,

> [...] *sente-se a necessidade de um apoio maior por parte dos governantes para que esses alunos tenham laudo, a fim de nortear o trabalho dos educadores das salas de aula e AEE, assegurando um trabalho mais eficaz, respeitando as possibilidades e limitações frente à aprendizagem de cada aluno e sua necessidade especial* (PPP da escola, 2015, p. 5).

Seria necessário mais tempo, aqui também, para coleta de dados, para que fosse possível descrever maiores detalhes sobre o trabalho feito com os alunos com deficiência. Constatou-se, nas observações, a participação, nas atividades pedagógicas desses alunos, de acordo com suas potencialidades. Por exemplo, em uma turma de 4º ano, uma aluna que, segundo a coordenação pedagógica, possui déficit cognitivo, realizou sua produção textual sobre a escola, através de frases, como: “a escola é ativa”, mas se percebeu pouca interação dessa aluna com a turma e as professoras.

3.2.1.3 Regras relacionadas à relação professor-aluno

Outro aspecto a salientar é a regra que diz respeito à relação professor-aluno: ela deve ser harmoniosa e acolhedora. Observou-se que durante a apresentação de uma peça teatral feita pelos professores para os alunos, houve preocupação por parte dos docentes em relação a prováveis reações emocionais que os alunos pudessem demonstrar – por exemplo – diante de certos personagens, demonstrando a preocupação com a reação dos alunos da EI e do 1º ano.

Observou-se, na fala dos alunos, motivação para a aprendizagem e aceitação dos professores que, para eles, são amigos. A opinião de uma aluna do 5º ano expressa esse sentimento:

> *Os professores explicam quantas vezes for preciso, são legais e quando temos dificuldades, eles nos ajudam.* (Aluna G)

Nos dados colhidos por meio das redações feitas pelos alunos do 5º ano, também é notório o apreço que demonstram pelos seus mestres, afirmando que são “parceiros” e que a escola é “lugar para aprender”. Nas observações, foi possível constatar a acolhida dos professores aos alunos e também destes em relação aos professores no início das aulas, nas propostas de atividades e na receptividade relativa à correção de exercícios, em que demonstravam prazer em compartilhar suas respostas. Pensa-se que a relação professor-aluno acolhedora é um fator que favorece a troca de experiências e a aprendizagem. Segundo Vigotski (1930/1982, p. 342),

> Um pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, senão da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Detrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta ao último “por que” na análise do processo de pensar.

Pelas observações feitas, foi notória a preocupação dos professores em vincular o planejamento à motivação dos alunos, considerando suas necessidades e emoções, fazendo com que o aluno manifestasse sua vontade ao aprender, engajando-se assim às propostas lançadas pelo professor.

As propostas de trabalho da escola são discutidas, fazendo com que os alunos sintam-se protagonistas de seus processos de aprendizagem. Como exemplo disso, citam-se as palestras realizadas pelos próprios alunos a outras turmas, apontadas acima. As propostas são lançadas pelos professores, levando em consideração a realidade dos alunos, com a participação deles e também dos pais e da comunidade escolar. Isso pode ser visto em uma mostra de fotografias antigas das famílias dos alunos, a partir da qual foram discutidos e explorados conteúdos pertinentes, além de ser passada a mensagem de que os alunos e suas famílias são importantes.

Percebe-se, no PPP da instituição, o valor atribuído às relações:

> *a interação professor-aluno é essencial para a aprendizagem; estar em contato com a realidade em que vive o aluno é fundamental* (PPP da escola, 2015, p. 16).

Foi igualmente observado o investimento, por parte dos professores, na temática da amizade, que pode ser aplicada tanto na relação professor-aluno como na relação entre alunos. Foram desenvolvidas atividades a partir de letras de músicas que enfatizavam a importância da amizade com a participação da turma do 4º ano B, na qual se percebeu grande envolvimento dos alunos, que foram provocados a discutir o assunto em aula. Partindo dos textos, foram feitas perguntas como: “O que quer dizer: amigo é aquele que estende a mão?”; “Por que é tão importante ter amigos?”; “Como deve ser um amigo do peito?”. Algumas respostas dos alunos:

> *É importante ter amigos porque não nos sentimos sozinhos* (Aluno H);
>
> *Um amigo do peito deve saber ajudar na hora em que o outro precisa* (Aluno I);
>
> *Estender a mão quer dizer, estar junto na hora que o outro precisa* (Aluno J).

Na aula seguinte, a professora apresentou a proposta de fazerem uma receita diferente: “o pão da amizade”, que deveria ser elaborada por diversos grupos de alunos e, posteriormente, apresentada para toda a turma. Os ingredientes eram: amizade, alegria, felicidade etc. A professora deu alguns exemplos e os próprios alunos acrescentaram outros “ingredientes”, assim como determinaram as doses desses ingredientes e como eles seriam medidos (por xícaras, colheres, copos e quilos). Os alunos apresentaram “receitas” variadas, como por exemplo: “Duas xícaras de amizade; três colheres de alegria; uma pitada de felicidade e um copo de perdão. Misturar tudo, deixar crescer, assar e repartir”.

Observou-se nos painéis fixados em sala de aula dessa turma o trabalho envolvendo virtudes, autoestima e valores, demonstrando investimento nas relações afetivas. Ilustrando a escritas desses painéis, pode-se citar as seguintes: “Valores preciosos, formando pessoas especiais”, “Parabéns ‘estrelas” do 4º ano B’” (com o

nome de cada aluno, apresentado em estrelas, no painel). Uma atividade de escrita, com o título “A História de nossos nomes” foi fixada em painéis na sala de aula do 4º ano, após pesquisa feita pelos alunos, com os pais, e exploração em sala de aula com a professora e colegas, proporcionando alegria e valorização dos alunos, segundo a professora.

As atividades em que os alunos participam são valorizadas pela comunidade escolar. Observaram-se, expostas no prédio escolar, notícias do jornal da cidade sobre apresentação do grupo de danças alemãs formado pelos alunos da escola. A escola divulga suas atividades por considerá-las importantes, valorizando a comunidade escolar e suas iniciativas, que são viáveis pelo trabalho colaborativo que desenvolvem.

Neste tipo de atividade, percebe-se consonância entre sentidos pessoais, motivos e ações desenvolvidas. Segundo Leontiev (1978), o ser humano já encontra o sistema de significações sociais pronto, mas o modo como se apropria dele é marcado pelo sentido pessoal, que é mais amplo do que o social, relacionando-se a sua vida psicológica e a sua consciência. No planejamento das professoras, percebe-se o cuidado de proporcionar experiências que tenham sentido pessoal para os alunos, integrando-as com o sentido social e, assim, favorecendo suas aprendizagens.

O Conselho de Classe é conduzido de forma a proporcionar discussões sobre o perfil das turmas, com o objetivo de direcionar ações que facilitem a aprendizagem e a interação professor-aluno, segundo a coordenação pedagógica da escola. No depoimento das professoras, durante o grupo focal, essas afirmaram a importância de estabelecer contato com as famílias, valorizando-as, o que facilita a interação na escola.

No PPP é apontado o ideal de professor para a escola e nota-se a intenção de que haja um bom relacionamento com o aluno:

> *O professor precisa conhecer e valorizar a realidade do aluno.* [...] *Deve interagir com todos os segmentos da comunidade escolar, estando aberto ao diálogo e às mudanças. Ser atento às especificidades de cada aluno, respeitando o tempo de cada um* (PPP da escola, 2015, p. 8).

Portanto, desde o planejamento conjunto do PPP na comunidade escolar até as atividades pedagógicas realizadas, observa-se a relação professor-aluno valorizada, discutida e vivenciada, na escola.

3.2.2 Comunidade

Segundo Engeström (2002), existe um processo colaborativo entre os diversos componentes de um sistema de atividade: artefatos, sujeitos, objetos, regras, comunidade e divisão de trabalho, estes três últimos constituindo o contexto no qual a atividade acontece. Já foram mencionados os sujeitos, o objeto e as regras da escola pesquisada. Falta agora discutir os outros componentes.

As observações feitas no contexto escolar apontam para uma comunidade participativa, que contribui na tomada de decisões, como foi visto acima. Em situações observadas pela pesquisadora, como na organização de festas na escola, havia divisão das tarefas de forma colaborativa, como por exemplo: os alunos ajudando a ornamentar a escola, os professores organizando os espaços escolares com a intenção de mostrar aspectos de sua prática pedagógica, organizando exposições com os trabalhos dos alunos e os pais, em ocasiões como a entrega de boletins, realizando promoções beneficentes junto à direção da escola.

Outra ação considerada colaborativa que pode ser citada é a angariação de fundos para melhorias na infraestrutura escolar, que atende o que está proposto no PPP da escola. Segundo Silva (2008), boas práticas de participação através de processos diferenciados e criativos ampliam e qualificam uma gestão.

As iniciativas tomadas na comunidade escolar envolvem todos os segmentos: direção, professores, funcionários, pais e alunos, estendendo-se, quando necessário, até as comunidades religiosas, que muitas vezes cedem seus espaços para a realização de eventos em benefício da escola. Exemplificando: uma das comunidades emprestou seu salão para reunir direção e pais para realizar a entrega de boletins. Aproveitaram a ocasião para organizar uma ação beneficente em prol da escola. As comunidades religiosas da localidade participaram, em anos

anteriores, da execução de projetos envolvendo o meio ambiente, segundo depoimento da coordenação pedagógica da escola. Com o envolvimento de toda a comunidade escolar, foram distribuídos coletores de lixo em dezoito comunidades religiosas, com o objetivo de ampliar os horizontes das ações em prol de um ambiente mais saudável.

De acordo com o PPP da escola, o professor precisa conhecer e valorizar a realidade do aluno, interagindo com todos os segmentos da comunidade escolar, sendo atuante e participativo. No cotidiano escolar percebe-se que há essa iniciativa, pois a coordenação pedagógica planeja junto com os professores, dando-lhes a oportunidade de serem protagonistas junto à gestão da escola, sugerindo mudanças e assumindo responsabilidades na tomada de decisões, como acontece no planejamento conjunto do PPP.

Há participação das comunidades religiosas em promoções da escola, cedendo suas sedes para a realização de eventos, colaborando assim para a melhoria e ampliação dos espaços da escola. De acordo com o depoimento da diretora, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar tomam decisões juntamente com a direção escolar, o que fortalece os objetivos traçados, na medida em que se coadunam com os interesses da comunidade escolar.

3.2.3 Divisão do trabalho

A divisão de trabalho, outro dos componentes dos sistemas de atividade propostos por Engeström (2002), parece ser equilibrada e não rígida na escola pesquisada.

Atividades realizadas no cotidiano escolar contam com a participação de todos, como na apresentação de uma peça teatral para os alunos, quando equipe diretiva, professores e funcionários atuaram, invertendo os papéis tradicionalmente desempenhados (geralmente, são os alunos que apresentam peças teatrais à comunidade escolar e a participação dos funcionários não existe).

Outra situação que espelha uma divisão de trabalho não rígida é aquela, antes citada, relativa às palestras que turmas de alunos proferem umas para outras.

Isso parece demonstrar que a escola não acredita que os professores são os únicos que podem realizar ações pedagógicas.

A elaboração do PPP da escola, realizada de maneira colaborativa, com intencionalidade dirigida ao bem-estar da comunidade escolar, ao fortalecer das relações entre os atores escolares coloca a aprendizagem como responsabilidade de todos, sendo outra ação que demonstra que a divisão de regras não é rígida no contexto escolar.

As iniciativas que visam às melhorias na escola são decididas no coletivo e cada segmento faz a sua parte: equipe diretiva, professores, funcionários, alunos, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e demais pais, que participam das reuniões periódicas, sendo também protagonistas das ações realizadas pela escola.

Silva (2008) enfatiza a importância da gestão que envolve a participação de toda a comunidade escolar no processo constitutivo da democracia escolar, pois, boas práticas de participação, através de processos diferenciados e criativos, ampliam e qualificam uma gestão, dando oportunidades para que todos os segmentos da comunidade escolar sintam-se valorizados diante das decisões a serem tomadas para o avanço da comunidade escolar. Esse tipo de gestão reflete a não hierarquização da divisão de trabalho, o que parece estar contribuindo para o sucesso da escola pesquisada.

As regras de convivência no contexto escolar são estabelecidas em parceria com os alunos em um processo participativo, conforme foi visto pela pesquisadora nas observações no contexto escolar. Após a elaboração dessas regras, em sala de aula, elas são expostas em forma de cartaz para serem visualizadas e fortalecidas durante as atividades, no cotidiano escolar. Esse tipo de ação mostra como a escola dá poder aos alunos no estabelecimento de uma vida escolar satisfatória para todos.

4. Capítulo IV – Considerações Finais

O objetivo inicial desta pesquisa era descrever e analisar as características de uma escola do campo, localizada no interior da região sul do Rio Grande do Sul, considerada bem-sucedida (alto IDEB). Cabe lembrar que a proposta foi direcionada à análise dos processos educativos que ocorriam nos anos iniciais do EF, pois foi considerado o valor do IDEB nesse ciclo da escolarização.

A análise da escola foi realizada considerando-a como um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2002). Assim, foram estudados os seus componentes: sujeitos, objeto, artefatos mediadores, regras, comunidade e divisão de trabalho. Os sujeitos eram todos os atores da escola envolvidos com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a análise, ficou claro que o objeto do sistema era, verdadeiramente, a aprendizagem do aluno. Dentre os outros elementos, mostraram-se mais importantes, para revelar o sucesso da escola, as regras (explícitas ou implícitas) que regulavam o sistema, o tipo de divisão de trabalho que ali vigia e os componentes da comunidade atuante na escola. Na análise desses elementos puderam ser percebidos os artefatos mediadores do sistema, que incluíam: pesquisas, atividades de teatro, aulas-passeio, jogos, atividades em laboratório de informática, confecção de painéis, trabalhos em grupo, feira do livro escolar, festas, desenvolvimento de projetos e olimpíadas, jornal escolar, leitura, produção textual, palestras, experimentações e atividades variadas de retomada de conteúdos. Essa lista mostra a variedade de recursos utilizados, sugerindo investimento em processos que pudessem motivar os alunos ao estudo e tornar a aprendizagem mais efetiva.

Quanto às regras, percebeu-se que as mais importantes diziam respeito à gestão, à prática pedagógica e à relação professor-aluno. As regras relativas à gestão levavam a um trabalho participativo, colaborativo, empenhado em compartilhar ideias e decisões, envolvendo toda a comunidade escolar e valorizando-a. Tais regras pareciam estar voltadas a ampliar as oportunidades de

aprendizagem dos alunos, além do investimento em iniciativas de preservação do meio ambiente, melhorias na infraestrutura escolar e na formação e atualização dos professores.

Em relação à prática pedagógica, pode-se perceber que as regras diziam respeito ao incentivo ao hábito de leitura e da escrita entre os alunos; à constante retomada dos conteúdos abordados em situações de ensino e aprendizagem diversas, com revisões contínuas; à riqueza das experimentações realizadas, explorando variados conteúdos; atividades como aulas-passeio, proporcionando grande motivação para a aprendizagem, bem como intercâmbio entre conceitos espontâneos e científicos e a trabalhos diversificados, multidisciplinares. A equipe gestora e os professores trabalhavam unidos, indicando haver busca de aprendizagem significativa, por parte dos alunos, na qual a qualidade prevalecesse sobre a quantidade, sendo a avaliação um processo e não o fim. Parece que essa busca alavancava o planejamento e a adoção de práticas pedagógicas eficientes, que incluíam atividades estimulantes, motivadoras, e provocavam a participação dos alunos. Todas essas ações por parte dos professores pareciam propiciar aprendizagens significativas aos alunos, a ponto de levá-los a um bom desempenho nos testes que compõem o IDEB.

As regras relativas à relação professor-aluno levavam a um contato afetivo e acolhedor. Através das observações feitas, pode-se observar o interesse dos professores pelos alunos, com vistas a também promover a aprendizagem. Notou-se que, no planejamento conjunto do PPP, havia a prioridade de valorizar as relações entre os atores escolares, aproximando aluno e professor. No planejamento e desenvolvimento das atividades, isso também ficava claro no fato de sempre ser proporcionado aos alunos, a livre expressão de suas ideias.

A divisão de trabalho na comunidade escolar parecia não ser rígida e o esforço comum, expresso também no planejamento conjunto do PPP, favorecia a escola como um todo. Essa divisão de trabalho flexível também foi observada na troca de papéis entre os atores escolares e na participação da comunidade escolar com um todo (funcionários, pais e outros participantes) em muitas atividades e decisões da escola. Cada segmento contribuía para o êxito das atividades, demonstrando um interesse que se traduzia em realizações.

A pesquisa foi centrada nos anos iniciais do EF, por isso, aspectos relacionados aos anos finais não foram abordados. Durante o período de coleta de dados, observou-se o esforço de toda comunidade escolar para que houvesse resultados positivos na escola, através de participação efetiva. No entanto, esse esforço ficou materializado também na postura da diretora da escola, manifestando sempre estar aberta à reflexão e a mudanças, se necessário. Posicionou-se afirmando que a equipe gestora procura trabalhar de forma democrática e participativa, mas reconhece que é preciso melhorar ainda nesse aspecto.

A utilização da segunda geração da Teoria da Atividade, proposta por Engeström (2002), foi um importante recurso para revelar as características do sistema de atividade escolar cujo sucesso no processo de ensino e aprendizagem, assim como nas relações da comunidade escolar como um todo, estava sendo investigado. Assim, pensa-se que a pesquisa contribuiu para mostrar a utilidade desse referencial teórico, considerado bastante rico e potente para o estudo de instituições escolares, fato também constatado em outras pesquisas, citadas anteriormente.

Ao finalizar, cabe salientar uma das dificuldades enfrentadas na pesquisa. Para uma melhor compreensão da forma como a cultura daquela comunidade escolar influencia os processos de gestão, de ensino e aprendizagem e as relações como um todo, seria necessário um estudo mais aprofundado, com ênfase nesses aspectos, o que demandaria um tempo muito grande, não disponível no curto espaço do mestrado. Assim, sugere-se, pela utilidade mostrada no modelo utilizado na análise da escola, que mais pesquisas sejam feitas sobre esses aspectos, que mostraram ser importantes para o sucesso da escola.

Referências

ALMEIDA, Patricia Vasconcelos.Tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras. **D.E.L.T.A**., v. 30, n. 1, p. 23-52, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/delta/v30n1/a03v30n1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ANDRADE, Cleudane; RAITZ, Tânia Regina. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. IX ANPED SUL. **Anais...** 29 de julho a 01 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1595/139>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2005.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira**.** A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, mai./jun./jul./ago., 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido Pessoal e Atividade de Estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p.169-178, jul.-set., 2014**.** Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=26132911002> . Acesso em: 16 nov. 2015.

BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Sendero Inclusivo:** o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2096/AmeliaBastosEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e Aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez., 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. O Pensamento na Atividade Prática: Implicações no Processo Pedagógico. **Psicologia em Estudo**, v.16, n.4, p. 521-530,out./dez., 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a03v16n4>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso

em: 18 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 12 dez. 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Aprova Brasil:** o Direito de Aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2 ed. Brasília: Unicef, 2007. Disponível em <www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CARVALHO JR., Paulo de. ***Podcasts* no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:** um estudo do impacto de uma nova tecnologia. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: **enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Daianny Madalena. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 6, p. 12-21, jul.-dez., 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. 29ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambú, 15 a 18 de outubro de 2006a. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Res.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Discurso pedagógico e fracasso escolar**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**., v.14, n. 53, p. 457-478, out./dez., 2006b.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em:<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252 >. Acesso em: 30 maio 2015.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, (*online*), v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago., 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ENGESTRÖM, Yrjo. A aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação UFPEL**, n. 19, p. 31-64, jul./dez., 2002.

_____. **Engeström's (1999) outline of three generations of activity theory**. University of Bath, United Kingdom, 1999. Disponível em: <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Models%20and%20principles%20of%20Activity%20Theory.pdf >. Acesso em: 18 out. 2014.

FARIA,Thais. **Incentivo à leitura:** uma reflexão a partir da análise de projetos do COLE. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=454>. Acesso em: 03 dez. 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE,Christian; DIONNE, Jean**. A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte,1978.

MOLLER, Cristina Almeida. Projeto Político Pedagógico: Um articulador de ações na escola. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14036_6949.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf >. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>.

Acesso em: 06 jul. 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. A atividade orientadora de ensino como unidade de ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

_____. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996**.** Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/86584/mod_resource/content/1/Texto%206%20-MOURA%2C%20Manoel%20Oriosvaldo.%20A%20atividade%20de%20ensino%20como%20unidade%20formadora%20.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

NETO, João Luiz Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **Omnia Humanas**, v. 3, n. 1, p. 7-30, 2010. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omniahumanas/article/view/81/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

REVISTA Educação em Foco. São Lourenço do Sul. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Maio de 2015.

RIBEIRO, Márden de Pádua; SILVA, Andréa Vanessa Maciel. IDEB: Avanço ou Retrocesso à Educação Brasileira? O que dizem Artigos Publicados em Periódicos entre 2007-2014? **Polêmica**, v. 14, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/14266/10805>. Acesso em: 01 mar. 2015.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget:** perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RUSSEL, David R. Activity Theory and Its Implications for Writhing Instruction. In: **Reconceiving Writhing Rethinking Writhing Instruction**. Hillsdale: Erlbaum,1995.

SILVA, Edina Pischaraka Itcak Dias da. O IDEB enquanto referencial de pesquisa no âmbito acadêmico. X ANPED SUL. **Anais...** Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/783-0.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Maria de Salete. Aprova Brasil: observando e ouvindo a escola na perspectiva do direito de aprender. In: GATTI, Bernardete (Org.). Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, Consed, Undime, 2008.

SOARES, José Francisco. Caminhos para o sucesso escolar na escola pública. In: GATTI, Bernardete (Org.). Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, Consed, Undime, 2008.

_____; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. **Educ. Soc**.,v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis:** a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC,1992.

UFAL. Comitê de Ética em Pesquisa. **Plataforma Brasil**. s/d. Disponível em: <www.ufal.edu.br/cep/submissao-de-projetos/plataforma-brasil>. Acesso em: 17 fev. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 23 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação- a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. V. I. Moscú: Editorial Pedagóguika, 1930/1982.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIRKKUNEN, Jaakko; NEWNHAM, Denise Shelley. O **Laboratório de Mudança:** uma Ferramenta de Desenvolvimento Colaborativo para o Trabalho e a Educação. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. Disponível em: <http://www.forumat.net.br/at/sites/default/arq-paginas/laboratorio_de_mudanca-miolocapa_2_reduzido.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.