

3.

A pesquisa sobre características de escolas eficazes: breve revisão dos principais achados na literatura internacional e brasileira

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*
Paulo Freire, 1999, p. 104

De forma a obter um maior grau de sintonia entre a revisão de literatura e os objetivos propostos na presente pesquisa, esse capítulo tem o objetivo de mapear as principais referências e identificar as categorias de análises e os construtos utilizados em pesquisas que focalizam o interior da escola e suas relações com o desempenho e com a aprendizagem dos alunos. Para compreender as características e os processos internos das escolas relacionados com sua eficácia, ou seja, com sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e de práticas escolares, nos resultados dos alunos, será apresentada a revisão bibliográfica da literatura sobre escolas eficazes.

A revisão preliminar da literatura apresentada nesse capítulo não pretende ser exaustiva. Inclui, mais especificamente, uma síntese da literatura internacional e nacional revisada. Esta opção parece relevante por causa da pequena tradição brasileira com estudos sobre escolas eficazes. Desse modo, as pesquisas priorizadas nessa revisão são aquelas que relatam achados passíveis de serem incorporados como referências teóricas e metodológicas no estudo das escolas selecionadas.

A seguir, apresenta-se uma pesquisa sobre escolas eficazes na educação de adultos, realizada na Inglaterra, que buscou compreender como o ensino e a aprendizagem de leitura, escrita e matemática pode ser melhorado a partir das características encontradas nas escolas pesquisadas, consideradas eficazes.

3.1

A Literatura Internacional

O estudo das escolas eficazes se orienta para a investigação do efeito das características escolares no desenvolvimento dos alunos e se inicia, nos Estados

Unidos e na Inglaterra, como reação às pesquisas de Coleman (1966) e suas visões pessimistas a respeito da influência das escolas e seus agentes no combate às desigualdades. Ou seja, pesquisas conduzidas nessa perspectiva caracterizam-se por considerar que a escola importa e que há diferenças significativas entre as escolas e seus efeitos sobre a promoção do desempenho e da aprendizagem dos alunos.

Em *O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001* (FRANCO, FERNANDES, SOARES, BELTRÃO, BARBOSA e ALVES, 2003), encontra-se, inicialmente, uma revisão da literatura sobre escolas eficazes, elaborada por vários autores e que apresenta interesse direto para o presente estudo.

Entre os estudos internacionais voltados para a identificação de fatores escolares promotores de eficácia citados nessa revisão, encontra-se a síntese elaborada por Willms (1992). Este autor propõe um modelo de geração de dados para responder a quatro perguntas recorrentes em pesquisas sobre eficácia e equidade das escolas, a saber: (a) até que ponto as escolas variam quanto a seus resultados?; (b) até que ponto os resultados variam entre alunos de status diferente?; (c) que políticas e práticas da escola contribuem para melhorar os níveis dos resultados escolares?; (d) que políticas e práticas escolares contribuem para reduzir as desigualdades nos resultados entre grupos de alto e de baixo status? (WILLMS, 1992, p. 120). O pressuposto do modelo de Willms é que o resultado relacionado ao desempenho do aluno é em grande parte determinado, de um lado, pela trajetória escolar prévia e pelas influências da família e, por outro lado, pelas experiências escolares do aluno em processos mediados pelas práticas, políticas, estruturas organizacionais e normas da sala de aula, da escola e do distrito escolar. Com base em literatura que focaliza questões de pesquisa relacionadas com as quatro perguntas acima explicitadas, Willms identifica doze construtos particularmente relevantes para a avaliação de um sistema escolar. Esses construtos são apresentados na tabela 3.

Tabela 3: Construtos propostos por Willms para a avaliação de sistemas escolares

Construtos	Descrição
<i>Escola:</i>	
Construtos de Ecologia e	Variáveis sobre infraestrutura, recursos materiais,

Meio	característica do corpo docente e administrativo da escola e composição dos estudantes.
Segregação	Variáveis indicadoras do grau de separação dos alunos quanto status socioeconômico, etnia, raça, capacidade, proficiência acadêmica, etc.
Clima Disciplinar	Diz respeito às regras de conduta na escola do ponto de vista do professor, do aluno.
Ênfase Acadêmica	Valorização de resultados acadêmicos e altas expectativas em relação aos alunos por parte do <i>staff</i> acadêmico.
Currículo Projetado <i>versus</i> Currículo Executado	Variáveis que tentam captar o número de tópicos relevantes a que os alunos foram expostos.
Atitudes do Aluno:	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Até que ponto os alunos acham que têm controle sobre seu sucesso e suas falhas, se os professores se preocupam com o seu progresso e se outros alunos os punem se não logram sucesso.
Atitudes em relação à escola	Satisfação dos alunos com sua escola
Qualidade da vida escolar	Senso de bem estar geral dos alunos, qualidade do relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, comportamento acadêmico e planos de vida.
Atitudes do Professor:	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Confiança do professor em sua capacidade de influir na vida dos alunos e controlar o comportamento deles
Compromisso e moral	Até que ponto os professores consideram seu trabalho como significativo e aceitam os objetivos e valores organizacionais
Condições de trabalho	Autonomia para realizar os objetivos da escola, oportunidades de progresso profissional, tipo e frequência de avaliação, salários, tamanho de turma, tempo disponível para atividades não-instrucionais, alcance das decisões colegiais.
Liderança do Diretor	Variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola

Fonte: Franco *et al.*, 2003.

Apesar deste esforço de síntese, Willms não deixa de reconhecer a dificuldade envolvida na identificação e mensuração da maioria dos fatores associados aos processos escolares, pois muitos deles são complexos e multifacetados e têm efeitos diferenciados dependendo do tipo de aluno ou do nível do sistema escolar.

Um segundo trabalho de síntese é o elaborado por Lee, Bryk e Smith (1993), autores que apresentam uma ampla revisão da literatura sobre a organização de escolas secundárias bem sucedidas. O interesse adicional desta pesquisa para este estudo é que a mesma inclui, além de ensaios teóricos de cunho sociológico, historiográfico ou de psicologia social e da revisão de pesquisas

qualitativas, estudos qualitativos, com duração de duas semanas, conduzidos em escolas católicas norte-americanas.

Mais especificamente, a contribuição principal do trabalho de Lee, Bryk e Smith (1993) é a proposição de um modelo conceitual heurístico de organização da escola e de suas influências sobre os alunos, sobre os professores e, conseqüentemente, sobre a relação destes com aqueles e com o desempenho dos alunos. Os fatores escolares estão organizados em dois grandes grupos – fatores externos e fatores internos – e os autores observam, de um lado, seus efeitos em relação ao grau de satisfação, eficiência, comprometimento e esforço dos professores e, de outro lado, o comprometimento e o desempenho dos alunos. Cada um destes dois grandes grupos de fatores contém vários construtos e subitens relacionados aos diversos níveis da organização escolar, conforme o quadro 3.

Quadro 3: Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith para estudos de avaliação de eficácia de escolas secundárias.

Construtos e suas especificações
1. Influências externas na organização escolar:
1.1. Tipos de estudantes:
▪ Composição racial
▪ Composição socioeconômica
▪ Composição por aptidão
1.2. Número de estudantes:
▪ Economias obtidas pela escola
▪ Interações sociais formalizadas
1.3. Envolvimento dos pais:
▪ Envolvimento dos pais no aprendizado
▪ Força dos vínculos escola-família
▪ Ação política e controle da comunidade sobre as escolas
2. Organização interna das escolas
2.1. Organização da gestão:
▪ Tipo de gestão escolar
▪ Controle sobre admissão e expulsão de estudantes
▪ Controle sobre admissão e demissão de professores
▪ Mecanismos de controles políticos e de mercado
▪ Administração
▪ Função de gerência
▪ Função de mediação
▪ Função de liderança
▪ Cultura escolar – objetivos
▪ Poder e autoridade do corpo docente
2.2. Organização formal do trabalho:
▪ Função dos departamentos
▪ Função dos professores

▪ Organização curricular e atividade acadêmica dos estudantes
2.3. Organização social da escola:
▪ Relacionamento entre membros do corpo docente
▪ Influência dos pares
▪ Relacionamento positivo professores-estudantes
▪ Consequências de relações sociais excessivamente burocráticas: alienação e abandono

Fonte: Franco *et al.*, 2003.

Um terceiro trabalho de síntese sobre escola eficaz é oferecido por Sammons, Hillman e Mortimore (1995). Realizado a partir de estudos baseados em dados de diversos países, em especial do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Holanda, este trabalho focaliza as características que melhor descrevem escolas bem sucedidas. A revisão conclui que há, pelo menos, onze características presentes nas escolas que agregam valor aos seus alunos, sendo cada uma delas um construto que inclui subitens. Estes onze fatores tiveram grande repercussão e aparecem como referência em diversos trabalhos produzidos posteriormente.

Tabela 4: Onze características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

1	Liderança profissional	- firmeza e propósito - uma abordagem participativa - um diretor que exerça uma liderança profissional
2	Visão e metas compartilhadas	- unicidade nos propósitos - prática consistente - companheirismo e colaboração
3	Um ambiente de aprendizado	- uma atmosfera de organização - um ambiente de trabalho atraente
4	Concentração no ensino e na aprendizagem	- maximização do tempo de aprendizado - ênfase acadêmica - foco centrado no desempenho
5	Ensino com propósitos definidos	- organização eficiente - clareza nos propósitos - lições estruturadas - prática adaptável
6	Altas expectativas	- altas expectativas em todos os setores - trocas e vocalização de expectativas - ambiente intelectualmente desafiante
7	Reforço positivo	- regras de disciplina claras e consensuais - retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores
8	Monitoramento do progresso	- monitoramento do desempenho dos alunos - avaliação do desempenho da escola
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	- elevação da autoestima dos alunos - exigir responsabilidade dos alunos - controle das suas atividades
10	Relacionamento família-	- envolvimento dos pais no aprendizado das

	escola	crianças
11	Uma organização orientada à aprendizagem	- desenvolvimento da equipe da escola com base nos princípios e orientações desta.

Fonte: Franco *et al.*, 2003

Na América Latina, Raczynski e Muñoz (2003) conduziram estudo qualitativo com pesquisa de campo intensiva de três dias de duração em oito escolas chilenas de ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi estudar os fatores e processos ocorridos em escolas localizadas em áreas pobres do Chile que, após obterem bons resultados educacionais nas avaliações nacionais realizadas nesse país na segunda metade dos anos 90, viram esses resultados caírem abruptamente nas avaliações conduzidas em 1999, 2000 e 2002. Esses fatores estão apresentados na tabela 5.

Tabela 5: Fatores encontrados por Raczynski e Muñoz em estudos qualitativos sobre efeito escola

Nível da Escola	Gestão Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão centrada no pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Gestão de apoio ao trabalho de sala de aula • Planejamento e avaliação em todos os níveis • Liderança institucional e técnica • Bom clima disciplinar, regras claras e explícitas • Desenvolvimento profissional propiciado pela escola • Aproveitamento de recursos humanos e materiais
	Trabalho Pedagógico fora da Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de docentes e diretivos • Transmissão de expectativas positivas a alunos e pais • Geração de motivação para aprender
	Organização Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura Positiva <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso, orgulho e identidade profissional • Comunicação interna, confiança e bom clima • Reconhecimento e solução de conflitos

Nível da Sala de Aula	Qualidade do Trabalho em Sala	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade com a vida cotidiana dos alunos • Uso do tempo • Ênfase na leitura, expressão oral e raciocínio lógico • Estímulo à criatividade dos alunos • Atenção à diversidades de situações, estratégias e metodologias • Supervisão, retorno e incentivos ao trabalho dos alunos • Motivação para a aprendizagem • Rigor, exigência e práticas docentes consistentes.
	Relação Professor-Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade pedagógica do professor baseada na qualidade do trabalho docente • Confiança, bom clima e espaço para a expressão das diferenças. • Problemas de disciplina isolados

Fonte: Raczynski e Muñoz (2003)

Uma das características mais marcantes das escolas eficazes é que não há um fator isolado que determina os bons resultados, mas o bom desempenho é determinado por um conjunto de fatores dependentes uns dos outros. De acordo com Raczynski e Muñoz (2003), estes fatores mostram uma trama dinâmica de relações que não é regular, não é predefinida, mas que, em conjunto, definem as escolas eficazes.

Outra característica diz respeito à gestão institucional destas escolas, sempre centrada no pedagógico e na aprendizagem dos alunos como centro de sua ação. Slavin (1996, p. 17) afirma que há muitos elementos de escolarização eficaz que vão além do que ocorre nas salas de aulas isoladamente. “Por exemplo, as escolas mais eficazes são aquelas que têm um enfoque e uma missão acadêmicos claros: têm diretores que são fortes líderes instrucionais, que iniciam mudanças preventivamente e encorajam a participação de toda a equipe no processo da mudança”. As expectativas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos, os projetos educativos, a avaliação e o desenvolvimento profissional docente são outros aspectos que as escolas eficazes demonstram (PÉREZ *et al.*, 2004).

Segundo Slavin (1996) há quatro elementos que precisam ser adequados para que a instrução seja eficaz. São eles: *qualidade da instrução* (se a lição faz sentido pra o aluno e desperta seu interesse), *níveis adequados de instrução*

(adequação às necessidades dos alunos, auxílio aos alunos com maiores dificuldades), *incentivo* (o esforço do professor para tornar os alunos mais curiosos e motivados) e *tempo* (aproveitamento adequado do tempo para as aulas e a realização das atividades). Para o autor, estes elementos estão relacionados *multiplicativamente*, ou seja, a melhoria em dois ou mais elementos produz ganhos de aprendizado maiores do que em qualquer um isoladamente.

Slavin (1996) afirma que não bastam somente investimentos financeiros para haver melhorias no desempenho dos estudantes. Para ele, o que conta é o que as escolas e os sistemas escolares fazem com estes recursos para que se amplie a eficácia do ensino e do aprendizado. Fundamentalmente, é preciso perceber a interação entre professores e alunos, principal dinâmica do espaço escolar. Para ele, uma instrução eficaz não se limita a um bom ensino. É preciso verificar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecer suas necessidades, saber avaliar suas aprendizagens e motivá-los de maneira eficiente. Estas funções são executadas no nível da escola (administração e organização da escola) e no nível das salas de aula (controle dos professores sobre as técnicas de ensino, incentivos informais, administração das aulas, frequência, avaliação etc.). “Estes elementos de organização da escola e da sala de aulas são, pelo menos, tão importantes para o desempenho do aluno quanto a qualidade das aulas ministradas pelo professor” (SLAVIN, 1996, p. 5).

Entre essas pesquisas é possível verificar que alguns construtos são referenciados por todos os autores da literatura internacional, como o papel pedagógico da gestão escolar, a ênfase na aprendizagem e o clima organizacional da escola, entre outros, ainda que com abordagens diferentes em cada categoria.

3. 2

A Literatura Nacional

Se, no cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia e equidade escolar já está bem consolidada, a utilização dos dados disponibilizados no Brasil a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação está aquém do desejável. Esta preocupação com a escola que o sistema educacional brasileiro tem oferecido aos seus alunos levou a investigações sobre as características das escolas eficazes.

Segundo Franco e Bonamino (2003, p. 6-7), o conceito de eficácia é relacional, pois “a eficácia de cada escola define-se em função da eficácia das outras escolas consideradas no estudo”, enquanto as escolas promotoras de equidade são “aquelas que minimizam o impacto da origem social de seus alunos nos resultados escolares”. Desta forma, os estudos pretendem conhecer as condições de trabalho e o contexto social das unidades escolares para que se possa estabelecer quais são os limites e possibilidades em relação aos resultados que apresentam.

Para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, que devem ser consideradas como variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira podem ser organizados em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica. Cada um desses temas é apresentado abaixo, com base no estudo de Franco e Bonamino (2005).

Recursos escolares: no Brasil, equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam. Resultados neste sentido, com base nos dados do SAEB 2001, 8ª série, foram reportados por Franco, Albernaz e Ortigão (2002) e por Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001). Na mesma linha, Lee, Franco e Albernaz (2004) encontraram efeito positivo da infraestrutura física da escola sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que participaram do PISA 2000. Espósito, Davis e Nunes (2000) encontraram resultados positivos para o efeito das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram o efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola, a partir de dados do SAEB 1999, 8ª série. O mesmo resultado foi obtido por Franco, Sztajn e Ortigão (2005) a partir de dados do SAEB 2001, 8ª série. Em muitos países, recursos escolares não são fatores de eficácia escolar. A razão disto é que o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas, o que explica os resultados reportados acima. Deve ainda ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos

façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

Organização e gestão da escola: em estudo baseado em dados do SAEB 2001, 8ª série, tanto Franco, Albernaz e Ortigão (2002) quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Em veio complementar, e usando a mesma base de dados, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) enfatizaram a dedicação do diretor como fator de eficácia escolar. Em estudo baseado em dados do SARESP, Espósito, Davis e Nunes (2000) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos. Na mesma linha, mas a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, Lee, Franco e Albernaz (2004) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos docentes quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar. Esses resultados estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente.

Clima acadêmico: diversas características escolares relacionadas com a ênfase acadêmica da escola – isto é, com a primazia do ensino e da aprendizagem, a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas – mostraram-se associadas à eficácia escolar. A ênfase em passar e corrigir dever de casa foi reportada por Franco, Albernaz e Ortigão (2002), em estudo baseado no SAEB 2001, 8ª série, e por Machado Soares (2004a; 2004b) em estudos baseados em dados da avaliação estadual mineira de 2002, 4ª série. Nos mesmos estudos citados, Machado Soares enfatizou ainda o efeito positivo tanto do interesse e dedicação do professor quanto do nível de exigência docente sobre o desempenho médio das escolas. Face à forte conexão conceitual entre essas variáveis – o que sugere alta correlação entre elas – a concomitante presença das três variáveis mencionadas nos estudos de Machado Soares indicam a alta relevância de variáveis que indicam o clima acadêmico da escola. Ademais, a exigência docente foi também reportada por Lee, Franco e Albernaz (2004) em investigação baseada nos dados brasileiros do PISA 2000. Os estudos de Machado Soares (2004a; 2004b) enfatizaram que o absenteísmo docente tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar e o estudo de Lee, Franco e Albernaz (2004), baseado em dados do PISA 2000, indicou o efeito regressivo do absenteísmo

discente tanto sobre a eficácia escolar quanto sobre a equidade intraescolar, já que nas escolas em que o absentismo discente era problema esta variável estava associada não só ao menor desempenho médio dos alunos, mas também ao aumento do efeito do nível socioeconômico dos alunos em seus resultados escolares.

Formação e salário docente: diferentemente dos temas acima considerados, os achados relacionados com formação e salário docente são esparsos, a magnitude dos efeitos é relativamente pequena e a significância estatística dos achados pode não ser tão robusta quanto as anteriormente mencionadas, como ficará claro mais à frente. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar para a variável “nível de formação docente” em estudo baseado em dados do SAEB 1999. Elemento fundamental para a significância estatística deste achado foi a existência de professores com nível de titulação aquém do mínimo de escolarização legalmente prescrito (mas os achados não foram significativos para a modalidade de licenciatura, contrastada com outra formação não educacional de mesmo nível). Neste mesmo estudo, os autores reportaram também efeito positivo para a variável “salário do professor”, mas ambas as variáveis perdiam significância estatística se incluídas conjuntamente no mesmo modelo, resultado que sugere a existência de alta correlação entre nível de formação e salário de professores. A partir da mesma base de dados, Soares e Alves (2003) reportaram resultados convergentes com os de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), ainda que no contexto de modelo especificado de modo distinto. Face à relevância do tema, é recomendável que outros autores investiguem o tema a partir de outras bases de dados. Já o estudo de Menezes e Pazello (2004) faz uso de dados do SAEB de 1997 e 2001 para investigar o efeito do Fundef sobre salários e desempenho nos testes do SAEB. Trata-se, portanto, de investigação que foge à configuração geral dos estudos de eficácia escolar, mas que, ainda assim, é revisto aqui face à conexão do tema com a eficácia escolar. A metodologia dos autores baseia-se na adoção de um grupo de controle – as escolas privadas – com o qual é comparado o grupo de escolas que poderiam ser influenciadas pelo Fundef. Os resultados indicaram a diminuição, no período considerado, da diferença em favor das escolas privadas tanto do salário de professores quanto do desempenho dos estudantes.

Ênfase pedagógica: Franco, Sztajn e Ortigão (2004) obtiveram resultados positivos em investigação sobre o efeito de “ênfase em ensino orientado pela reforma da educação matemática”, isto é, ênfase em raciocínios de alta ordem e em resolução de problemas genuínos e contextualizados, no desempenho em Matemática dos alunos testados pelo SAEB 2001, 8ª série. Usando a mesma base de dados (SAEB 2001), mas com estratégia distinta de construção da variável sobre estilo pedagógico do professor, com especificação distinta do modelo no qual o efeito da variável que caracterizava o estilo pedagógico era testado e tendo analisado os dados da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) encontraram, antes da implementação de controle pelo nível socioeconômico médio da escola, efeito positivo associado aos métodos ativos de ensino. No entanto, o efeito tornou-se estatisticamente nulo quando da implementação do controle pelo nível socioeconômico médio das escolas.

Em resumo, a revisão da literatura brasileira sobre eficácia escolar tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares – ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados – da organização e gestão da escola – baseada em liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos – e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem.

3.3

EJA e Escolas Eficazes

Nos últimos anos também foram realizadas pesquisas sobre escolas eficazes de educação de adultos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Um destes estudos é denominado "Effective Teaching and Learning Reading" – coordenado pelo National Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC¹) – que trata de uma pesquisa realizada com adultos sobre a aprendizagem de leitura (BROOKS *et al.*, 2007). Esta investigação envolveu 454 alunos em 59 salas de

¹ O NRDC é um Centro dedicado à realização de estudos e projetos de desenvolvimento para melhorar o letramento, o numeramento, a linguagem e as habilidades e conhecimentos. Foi criado em 2002 e faz parte do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Disponível em: www.nrdc.org.uk Acesso em: 01 mai 2009.

aula inglesas, com mais de 470 horas de observação e teve como um dos objetivos a compreensão dos fatores que contribuem para uma aprendizagem bem sucedida.

A pesquisa parte de outros estudos, realizados anteriormente, que buscaram perceber como o ensino e a aprendizagem de letramento e numeramento poderia ser melhorado e quais fatores contribuiriam para isso acontecer. Contudo, esses estudos anteriores foram baseados em poucas investigações e as evidências não puderam responder tais questões.

A pesquisa do NRDC foi baseada num estudo americano sobre a eficácia do ensino de alfabetização e linguagem para adultos e começou em 2003, com duração até 2006. Foram realizadas avaliações com os alunos envolvidos na pesquisa, entrevistas com professores e observação das estratégias utilizadas pelos professores, relacionando estas estratégias às realizações e atitudes dos alunos.

Os autores do estudo consideram esta pesquisa muito rica no que diz respeito ao número de informações e dados recolhidos sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos adultos, sobre práticas promissoras e eficazes e sobre a formação dos professores.

As principais conclusões a que chega o estudo é de que, naquelas escolas consideradas eficazes, os alunos trabalhavam mais em grupos ou pares, dependendo do currículo; os maiores progressos foram alcançados por mulheres, trabalhadores e pessoas com determinadas qualificações; alguns aspectos não influenciaram no progresso dos alunos como idade, etnia, inglês sendo primeira língua, dislexia ou a execução de pré-testes de leitura. A pesquisa constatou um aumento na autoestima e autoconfiança dos ainda estudantes e/ou formados.

A pesquisa avaliou que o tempo entre a pré e a pós-avaliação foi curto, o que prejudicou a verificação do progresso dos alunos. E embora as aulas tivessem características variáveis, a qualidade do ensino foi considerada bastante elevada.

As práticas metodológicas mais constantemente utilizadas pelos professores foram: a apreciação da leitura, a discussão do vocabulário durante a leitura, o uso de jogos com palavras (quebra-cabeças, lista de palavras e pesquisa de palavras) e o uso do dicionário para encontrar palavras e significados. Por outro lado, raramente foi observado durante as aulas o incentivo à leitura oral fluente, o ensino recíproco dos alunos (o revezamento, quando um é “tutor” e o outro “aluno”) e a compreensão dos alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores. O estudo chega à conclusão de que a prática da

leitura em voz alta, por exemplo, é fundamental para o progresso na aprendizagem. Assim, a ausência de práticas pedagógicas como essa ajudariam a explicar a baixa aprendizagem de leitura em alguns casos.

Os professores participantes da pesquisa criticaram a pressão e burocracia exercidas pelo currículo, a falta de flexibilidade deste e a inadequação às necessidades dos alunos adultos. Contudo, salientaram que o currículo gera “boas ideias” e ajuda à elevação da autoconfiança dos professores. Neste estudo não foram elaboradas hipóteses sobre como a qualificação dos professores tem afetado suas competências pedagógicas.

Algumas recomendações da pesquisa giram em torno das competências de ensino de leitura que deveriam ser mais trabalhadas na formação inicial e continuada dos professores, para que estes adquiram competências específicas de educação de adultos. Dentre estas competências estão a fluência oral, a compreensão das estratégias utilizadas pelos professores, o ensino recíproco dos alunos e as abordagens de experiência com a língua.

Outras questões importantes são salientadas nas recomendações da pesquisa, como o papel da formação inicial e continuada dos professores no sentido da melhoria da utilização dos materiais curriculares e também que nesta formação é necessário que sejam mostradas aos professores formas de ensino de leitura adaptadas às necessidades dos seus alunos e que estes professores saibam avaliar as necessidades deles. Um dos problemas apresentados pela pesquisa é que os professores do campo parecem não ter muita oportunidade de refletir sobre sua prática, o que se revela no dia a dia da profissão.

Além disso, o estudo conclui que professores, gestores e funcionários devem ser parceiros no processo para garantir que os alunos tenham mais tempo de contato com as situações de aprendizagem. É importante que os alunos se sintam responsáveis por sua própria aprendizagem, que possam estudar sozinhos, à distância, que contem com a colaboração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas que na maior parte do tempo trabalhem em duplas ou grupos na sala de aula.

Outra conclusão é de que as salas de aulas de adultos são compostas por alunos em diferentes níveis de aprendizagem, o que requer que mais salas de aula sejam construídas para este público, sanando assim a discrepância entre os níveis. O estudo aponta caminhos para novas pesquisas, para que estes dados sejam

investigados em outras realidades. Algumas comparações são sugeridas para estudos futuros como: cursos intensivos e não-intensivos; poucos e muitos professores; mais e menos tempo de trabalho sozinho.

As limitações apontadas pela pesquisa foram: o curto tempo entre as avaliações dos alunos; o instrumento de avaliação utilizado, voltado somente para a compreensão do texto e não de palavras; nem todas as aulas foram centradas somente na leitura; algumas estratégias de ensino consideradas eficazes foram raramente identificadas; o instrumento de avaliação foi uma ferramenta piloto e um número significativo de alunos apresentava dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, pesquisas como estas se tornam cada vez mais importantes, tendo em vista que a qualidade e a equidade, entre outras temáticas, são questões ainda não resolvidas. Segundo o documento regional preparatório à VI Confintea², qualidade e equidade estão diretamente relacionadas à condição socioeconômica da população, à zona de residência (rural-urbano), à identidade étnica e às questões de gênero.

² VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que foi realizada no Brasil (Pará), em dezembro de 2009. A V Confintea, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, tornou possível a ampliação do conceito de educação de adultos, que passou a ser compreendido como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e de educação continuada ao longo da vida. Foi a partir da V Confintea que se originaram os fóruns de EJA em todo o Brasil e também os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que ocorrem anualmente desde 1999 e são organizados pelos fóruns estaduais. Os fóruns funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.