

**Alfabetização em território vulnerável:** o caso de sucesso da escola municipal professora Laura Fabri, em governador Valadares-MG

**Literacy in vulnerable territory:** the success story of the municipal school teacher Laura Fabri, in Governor Valadares-MG

Sandra Maria Perpétuo<sup>1</sup>  
Rosa Coutrim<sup>2</sup>

### Resumo

Pesquisas realizadas no Brasil e no exterior demonstram que escolas localizadas em territórios com alto índice de vulnerabilidade têm enfrentado inúmeros problemas que trazem, entre outras consequências, o baixo desempenho em avaliações externas. O objetivo principal da pesquisa ora apresentada foi investigar quais fatores contribuíram para que uma escola pública localizada em um território vulnerável, constituído por famílias de camadas populares e com alto índice de violência, contrariasse as estatísticas e obtivesse maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) de 2014 a 2016 no município de Governador Valadares/MG. Com base nos autores da sociologia da educação, a pesquisa discute desigualdade escolar, sucesso escolar nas camadas populares e escola eficaz. A abordagem selecionada foi a qualitativa e a investigação foi feita por meio do estudo de caso. Os recursos metodológicos foram a análise documental, a observação orientada e a entrevista, realizada com profissionais da escola e familiares dos alunos. Ao todo foram feitas dez entrevistas. Os resultados demonstram cinco mecanismos que explicam o sucesso da escola: formação continuada, uso de diferentes métodos de alfabetização, experiência profissional em alfabetização, estratégias de intervenção pedagógica, atuação da escola com as famílias.

**Palavras-chave:** Eficácia escolar; Alfabetização; Território vulnerável.

### Abstract

Research conducted in Brazil and abroad shows that schools located in territories with a high vulnerability index have faced numerous problems that bring, among other consequences, poor performance in external evaluations. The main objective of the research now presented was to investigate which factors contributed to a public school located in a vulnerable territory, made up of low income families and with a high level of violence, to contradict the statistics and obtain a higher percentage of students at the advanced level in literacy in the tests of the Literacy Assessment Program (PROALFA) from 2014 to 2016 in the city of Governador Valadares / MG. Based on the authors of the sociology of education, the research discusses school inequality, school success in the lower classes and an effective school. The selected approach was qualitative and the investigation was carried out through the case study. The methodological resources were document analysis, guided observation and interviews conducted with school professionals and students' families. In all, ten interviews were conducted. The results demonstrate five mechanisms that explain the success of the school: continuing education, use of different literacy methods, professional experience in literacy, pedagogical intervention strategies, school performance with families.

**Keywords:** School success; Literacy; Vulnerable territory.

<sup>1</sup> Pedagoga (UNIVALE). Mestre em Educação (UFOP). Especialista em Alfabetização e Letramento (PUC-MINAS). Especialista em Supervisão e Coordenação Escolar (PUC-MINAS).

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais. Mestre em História (UNESP). Doutora em Ciências Humanas - Sociologia e Política (UFMG). Pós doutora em Educação (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal).

## Introdução e Referencial Teórico

Nas últimas décadas, estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação têm evidenciado a influência do território vulnerável no desempenho escolar dos alunos. Essas pesquisas revelam que a vulnerabilidade social do contexto em que as escolas estão inseridas limita o acesso dos alunos às oportunidades educativas oferecidas (CENPEC, 2011; BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; ERNICA, 2012). Também demonstram que o baixo capital cultural das famílias é um dos fatores que explicam o fraco desempenho escolar dos alunos que estudam em escolas situadas em territórios vulneráveis.

Para a melhor compreensão do conceito de território vulnerável, é fundamental esclarecer que, embora a vulnerabilidade social<sup>3</sup> tenha sido associada à pobreza, fatores de ordem física, cultural, social, política, afetiva e psíquica também interferem na qualidade de vida das pessoas (ABRAMOVAY, 2002; PERONA; ROCCHI, 2001). Ou seja, territórios vulneráveis são lugares geralmente mais distantes das regiões centrais das cidades, marcados pelas desigualdades sociais, com baixa cobertura de serviços e equipamentos públicos e privados, com maior concentração de famílias de baixa renda, com pouca escolaridade e fracos recursos culturais (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; CENPEC, 2011).

Tal precariedade também se reflete nas escolas. Dados de pesquisa divulgada pelo CENPEC (2011) evidenciaram que, em territórios que apresentam vulnerabilidade social, há grande rotatividade de professores, menor cobertura de creches e forte concentração de famílias com poucos recursos culturais. Em outras palavras, se as famílias vivem em um meio de grande vulnerabilidade social e seus filhos estudam em escolas também localizadas em tais regiões, possuem menos chances de sucesso escolar do que os que moram e estudam em bairros com melhores condições. No entanto, estudos vêm demonstrando que, embora as condições sociais, econômicas e culturais das famílias interfiram na trajetória escolar dos filhos, tais fatores não determinam necessariamente as situações de sucesso ou de fracasso escolar (ALVES; FRANCO, 2008; BROOKE; SOARES, 2008). Isto é, a escola em que o aluno estuda faz diferença em seu processo de escolarização.

Essa variável interna das escolas, o que dentro delas acontece, é denominada de efeito escola em pesquisas que tem mostrado a variação do desempenho de aprendizagem entre os

---

<sup>3</sup> Vulnerabilidade Social é um conceito que amplia as abordagens de pobreza. É compreendida como o conjunto de condições socioeconômicas ou à ausência de acesso a insumos indispensáveis aos indivíduos que lhes permitam mobilizar ações para superarem as dificuldades que lhes afetam. Trata-se da ausência de condição dos indivíduos ou grupos sociais em mobilizar as ações para aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade (ABRAMOVAY, 2002; PERONA; ROCCHI, 2001).

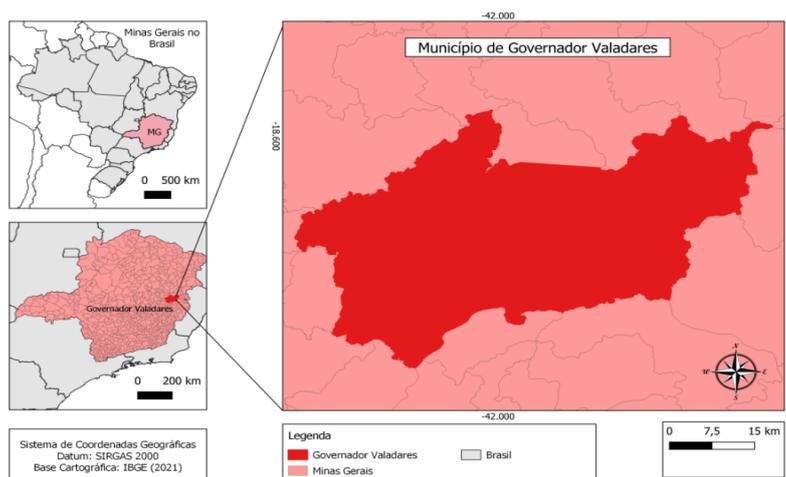
alunos, comprovando que a escola em que o aluno estuda faz diferença, e que há, portanto, um efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Para uma melhor compreensão do efeito escola é importante analisá-lo sobre a perspectiva teórica dos termos eficácia e ineficácia escolar. A eficácia refere-se à qualidade das instituições de ensino, à produção de resultados que a sociedade espera delas (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980). É também compreendida como a capacidade de as escolas influenciarem o desenvolvimento dos alunos (TORRECILLA, 2003). Já a ineficácia é compreendida, por Coleman (1966), como a incapacidade das escolas em remover o impacto que as influências externas exercem sobre o desempenho escolar.

A partir dessas definições, a eficácia escolar, ou efeito escola, é compreendida como a capacidade de a escola produzir resultados de aprendizagem, considerando os fatores que envolvem os aspectos sociais, culturais e econômicos dos seus alunos. Assim, em toda análise sobre eficácia escolar, deve-se considerar o contexto social, econômico, cultural e educativo em que as escolas estão situadas (TORRECILLA, 2003).

Sustentada nos aportes teóricos da Sociologia da Educação sobre escolas eficazes, na fase inicial da pesquisa realizada, foi feita a comparação dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) das 19 escolas municipais de Governador Valadares-MG, no período de 2014 a 2016, que atendem ao ciclo de alfabetização.

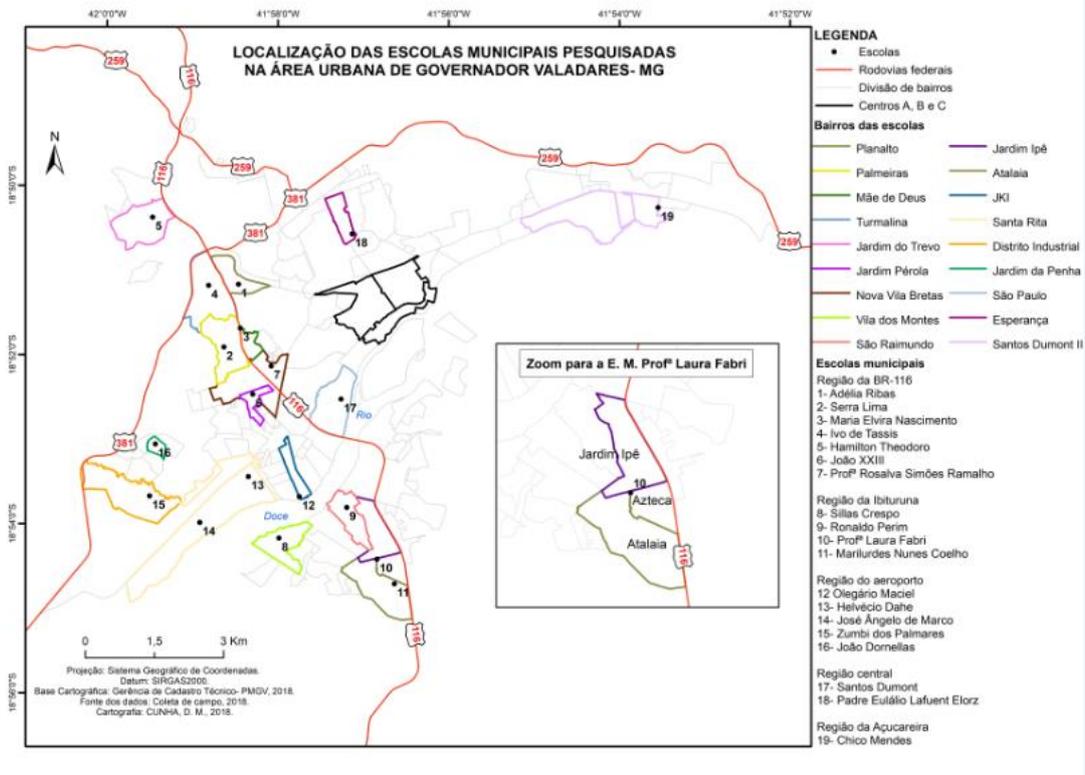
**Mapa 1:** Localização do Município de Governador Valadares no Estado de Minas Gerais



**Fonte:** Cartografia realizada por Evandro Klen Panquestor (2021) exclusivamente para esta pesquisa

Entre as 19 escolas, a Escola Municipal Professora Laura Fabri<sup>4</sup> esteve entre as que apresentaram os melhores resultados, mesmo estando localizada em um território vulnerável, cujas famílias dos alunos de sucesso apresentavam Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) entre os mais baixos da cidade. Essa população tem o valor absoluto do INSE indicado com 48,42, o que a classifica no Grupo 3, de uma escala divulgada pelo INEP (2015) de 1 a 6.

**Mapa 2:** Localização das escolas municipais pesquisadas na área urbana de Governador Valadares-MG



**Fonte:** Cartografia realizada por Daniela M. Cunha (2018) exclusivamente para esta pesquisa

A partir de tal constatação, definiu-se como objetivo principal da pesquisa, investigar quais fatores contribuíram para que a escola identificada obtivesse maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA de 2014 a 2016.

## Metodologia

<sup>4</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFOP. O nome da escola foi divulgado mediante autorização por escrito da direção da instituição e do secretário municipal de Educação. Todas as funcionárias da escola também autorizaram, por escrito, a divulgação dos seus nomes na pesquisa. Para garantir o anonimato das famílias, os depoentes foram identificados por nome de flores, atribuídos aos filhos.

A metodologia de pesquisa selecionada foi o estudo de caso e os dados foram construídos por meio de observação das práticas educativas adotadas pela escola e entrevistas semiestruturadas com diretora, pedagoga, três professoras que atuaram nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no período em que as provas foram realizadas e cinco das 34 famílias de alunos que tiveram desempenho classificado como avançado no PROALFA. Na seleção das famílias utilizou-se como critérios: - crianças com maior desempenho; - diferentes atividades laborais dos pais. Todas identificadas no Sistema para Administração e Controle Escolar de Governador Valadares<sup>5</sup> (SISLAME).

As observações foram realizadas na escola, duas vezes por semana, durante quatro meses. Para documentação foi utilizado o caderno de campo e fotos do arquivo da escola e da pesquisadora. Os roteiros das entrevistas semiestruturadas, como mostra o quadro 1, foram planejados em eixos, a partir dos objetivos traçados na pesquisa. Todas foram gravadas e depois transcritas. Os nomes dos profissionais da escola estão divulgados, mediante autorização por escrito, já as famílias estão identificadas com nomes de flores atribuídos às crianças.

**Quadro 1:** operações metodológicas realizadas

Entrevistados	Eixos estruturantes	Gravação	Páginas
1 Professora Fabiane	1 Experiência docente em classes de Alfabetização 2 Recursos e Procedimentos metodológicos utilizados para alfabetizar 3 A gestão da classe e das aprendizagens 4 Sobre o desenvolvimento e acompanhamento das atividades profissionais desenvolvidas na Escola Laura Fabri 5 Estrutura física e gestão de recursos 6 Relação família escola	1h48	22
2 Professora Larissa		1h7	14
3 Professora Glacilene		1h42	14
4 Diretora	1 Estrutura física e gestão de recursos 2 Gestão dos processos educativos 3 Organização e planejamento do trabalho escolar 4 Relação escola, família e comunidade	53min	10
5 Pedagoga Marcia Cândida	1 Experiência profissional em classes de Alfabetização 2 Organização, planejamento das práticas educativas em Alfabetização 3 Sobre a equipe de profissionais que coordena 4 Relação família escola 5 Estrutura física e gestão de recursos	4h35	45
6 Mãe da Bromélia	1 A família e o território	21min	4
7 Mãe da Margarida	2 Relação família escola	20min	4

<sup>5</sup> O acesso aos dados do SISLAME foi autorizado por escrito pelo Secretário Municipal de Educação.

8 Avó do Lírio	3 Lógicas socializadoras das famílias	19min	4
9 Avó do Cravo	4 Práticas Educativas da família	49 min	5
10 Avó da Violeta		17min	4

## Resultados

### Processo de organização e planejamento das práticas de alfabetização

Ao analisar como era o processo de organização e planejamento das práticas de alfabetização da escola de sucesso, foram identificados três fatores que ajudaram a explicar as razões do sucesso dessa instituição em alfabetização: formação continuada, alfabetização com diferentes métodos e estratégias de intervenção pedagógica.

Em relação à formação continuada, os registros realizados pelas duas pedagogas analistas da Secretaria Municipal de Educação, que assessoram a escola no período de 2010 a 2019, revelam que a pedagoga<sup>6</sup> que assumiu as atividades dessa escola, realiza, desde 2010, assiduamente as formações continuadas das professoras que atuam nas classes de alfabetização da escola, com propostas de estudos teorizadas a partir da análise das atividades produzidas pelas crianças, em encontros coletivos de três horas semanais e uma hora de atendimento individual.

Ao longo da pesquisa, foram feitas observações orientadas das formações continuadas realizadas pela pedagoga e constatou-se que os procedimentos metodológicos aplicados nas classes de alfabetização, o monitoramento das aprendizagens e as estratégias de intervenção eram aspectos centrais no trabalho de formação. O planejamento, o monitoramento das práticas e das aprendizagens das crianças constituíam-se em material de estudo. A pedagoga considerava que seu estilo de formação recebia forte influência da sua experiência profissional.

Eu tenho como base a minha experiência. Eu acho que as vivências em sala de aula são importantes. Como você vai falar com o professor das ideologias, dos sonhos, das utopias escritas em livros e construídas pela gente? Tudo isso tudo é muito utópico, são devaneios, porque, no papel, tudo vai dar certo. Mas, quando você chega na prática, é diferente. Não existe nenhum médico que faça uma cirurgia sem ter experimentado essa cirurgia na prática. Ou que ensina alguém a fazer uma cirurgia sem ter feito. Me assusta muito os estágios favorecidos a alguns, porque, quando o professor chega na sala, ele não sabe o que vai fazer. Então, como que um pedagogo que não passou por uma sala de aula, ele vai ensinar a fazer aquilo que ele não sabe... Ele tem que experimentar aquilo que ele vai propor, porque, se ele não souber o resultado final, se não houver passos, ele não avança (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

<sup>6</sup> A pedagoga Márcia Cândida, que tinha 41 anos de experiência profissional com estudantes de camadas populares, sendo 21 anos desses na regência em classes de alfabetização.

Com recursos limitados e espaço precário, em uma cozinha do barracão do anexo da escola onde as classes de alfabetização funcionavam, a formação continuada das professoras sempre foi o centro da atividade dessa pedagoga.

Ao mostrar ter amplo conhecimento teórico sobre o processo de alfabetização e ao partir da análise de produções das crianças e das professoras, a pedagoga planejou atividades e confeccionou materiais para serem trabalhados com as crianças em sala de aula.

Como a formação continuada e a produção de materiais elaborados na própria escola é apontada como uma das características comuns entre as escolas eficazes (BROOKOVER *et.al*, 1978; MORTIMORE *et.al*, 1988; RUTTER *et.al*, 1979), as observações realizadas das formações realizadas pela pedagoga e a análise das atividades produzidas por ela e pelas professoras indicam que esses são mecanismos que ajudam a explicar os efeitos das ações dessas profissionais nos resultados de aprendizagem na alfabetização.

A pedagoga Márcia considerava que inserir os estudos sobre consciência fonológica nas formações dos professores foi uma prática que contribuiu para os bons resultados no PROALFA. Ela relatou que foi a partir das análises que fez das provas externas que percebeu a importância do trabalho com a consciência fonológica, que, até então, desconhecia.

Em 2007, eu tinha me deparado com as palavras “piscina” e “bicicleta” em um banco de palavras da prova do PROALFA e me incomodava muito a escolha das palavras, porque eu não entendia se pegava só a prova pronta. Eu fui analisando as questões para ver porque o menino foi tão mal e “piscina” e “bicicleta” ficaram na minha cabeça. Por que “piscina” e “bicicleta”? E, comecei a repetir as palavras e que percebi, ao repetir, que “piscina” e “bicicleta” tinham os mesmos articuladores labiais. Então era uma pegadinha para o aluno para ver se ele tinha definido que o P tinha um fonema, que o B tinha um fonema, que os articuladores eram próximos, mas que os grafemas eram diferentes e o sentido da palavra também. Aí, com esse *insight*, fui pesquisar e descobri a consciência fonológica e fui estudando sozinha. Quando cheguei na escola, eu já havia construído muitos caminhos que me levavam a uma compreensão, ainda frágil, da consciência fonológica (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Ao se aprofundar nos estudos sobre consciência fonológica, começou a trabalhar esse conteúdo nas formações realizadas com as professoras. Isso porque verificou casos como o de uma professora do 2º ano, que, mesmo com oito anos de experiência em alfabetização, ainda não conhecia essa prática.

O relato de Márcia, além de evidenciar seu estilo de formação, que incluía a oficina com crianças da própria escola, mostrava, para as professoras, como trabalhar com materiais produzidos por ela, uma prática também identificada como característica das escolas eficazes (BROOKOVER *et.al*, 1978; MORTIMORE *et.al*, 1988; RUTTER *et.al*, 1979).

A prática de alfabetizar com métodos é outro elemento importante encontrado. O método de alfabetização é compreendido, sob a perspectiva de Soares (2018), como um conjunto de procedimentos utilizados para alfabetizar. Em uma análise teórica sobre os métodos de alfabetização, a autora observou que, ao longo da história, seus usos sofreram um movimento pendular, ora os alfabetizadores se orientavam pelos princípios dos métodos sintéticos, ora pelos analíticos.

A respeito das implicações do uso de métodos no processo de alfabetização, é indispensável considerar que o método é apenas umas das questões que envolve o processo de alfabetização, pois não se pode negar a influência de aspectos sociais, econômicos e culturais na aprendizagem das crianças (SOARES, 2018).

As três professoras da escola investigada que trabalharam com as turmas avaliadas no PROALFA, no período analisado, relataram que não usaram método único para alfabetizar. A combinação de diferentes métodos era considerada, pela pedagoga, como uma prática que respeita as condições dos professores e os modos de aprendizagem das crianças. Tal perspectiva é defendida por Soares (2018) quando afirma que, no processo de alfabetização, é necessário considerar as características de quem ensina e de quem aprende.

Na escola investigada, a professora Glacilene, com 25 anos de experiência docente em classes de alfabetização, se classificou como uma professora plural e afirmou que trabalha a consciência fonológica, que utilizava o método global e que se orienta pela “teoria de Paulo Freire”.

A professora Fabiana, com oito anos de experiência, criticou o fato de as pessoas considerarem um método como adequado ou inadequado, e disse que já atendeu uma criança pré-silábica no 3º ano, em que “o que funcionou com ela foi o método tradicional”, pois viu que “era o que ela estava precisando e era o que dava conta”.

Essa questão de método é bem complicada. As pessoas têm mania de considerarem tal método inadequado, tal método adequado. Eu acho que isso é uma coisa que tem a ver com a situação também. Uma criança como T., por exemplo, eu tinha que ir para o método tradicional mesmo. Ele não dava conta. Não adianta eu ficar discutindo com ele muita coisa. Ele tinha que fixar aquilo e o método tradicional era o que atendia. Então, eu não ia ficar brigando com o mundo, pois eu estava vendo que ele estava precisando era daquilo. Os outros não, mas ele sim (Fabiana, professora, 2018).

Esse tipo de adaptação das práticas docentes às características dos alunos é um dos aspectos identificados nas escolas eficazes (BROOKOVER *et.al*, 1978; MORTIMORE *et.al*, 1988; RUTTER *et.al*, 1979). Desse modo, a eficácia dos resultados derivará da adequação das metodologias de trabalho às formas como as crianças aprendem.

No caso dessa escola, foi observado o uso de diferentes métodos para alfabetizar as crianças. Assim, ao identificar cartazes com sílabas nas salas, foi perguntado à pedagoga se ela tinha conhecimento de como o material era utilizado pelas professoras. Márcia relatou que

a partir do momento em que as professoras trabalharam o alfabeto, fazendo a devida correspondência entre grafema e fonema, e que quando as crianças estão avançando nas hipóteses de escrita, elas usam os silabários como suporte para que a criança consulte e entenda que faltam letras na escrita (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

A pedagoga explicou, ainda, que essa orientação de disponibilizar os silabários nas salas resultou de uma intervenção realizada com uma criança do 3º ano. Mesmo com todos os esforços, a criança, no segundo semestre, escreveu “mula” com “ma”, ao invés de “mu”. Ao perceber que a professora estava se exaurindo para alfabetizar a turma, sem ter sucesso com essa criança, a pedagoga pediu que a levasse até a sua sala. Depois de realizar algumas intervenções, percebeu a necessidade de apresentar as sílabas como um material de referência para a criança confrontar suas hipóteses.

As estratégias de intervenção no processo de alfabetização constituem outra peculiaridade encontrada na escola investigada. Para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam, eram utilizadas atividades diversificadas, atendimento individualizado, apoio dos colegas e enturmações temporárias.

As atividades diversificadas consistiam na escolha de textos mais simples para que as crianças se sentissem seguras no momento da leitura, como relatou a professora Fabiana: “Se ela dá conta de sílaba canônica [composta por consoantes vogais], o texto deve trazer esse tipo de sílaba”. No caso das crianças que apresentavam dificuldades no processo inicial da alfabetização:

Eu não vou pensar em um texto que precisa ser desse ou daquele jeito para desenvolver outras habilidades. Não, o texto que ele precisa, naquele momento, é o texto que o ajuda naquilo que ele precisa. Outros textos, na hora que eu tiver desenvolvendo uma atividade em grupo, ele terá a oportunidade de estar participando (Fabiana, professora, 2018).

Durante as observações orientadas das aulas, foi constatado que as professoras iam, com frequência, às carteiras das crianças que apresentavam dificuldades, e também pediam que algumas crianças ajudassem as outras. Esse tipo de situação observada pode ser analisado à luz das pesquisas de Bressoux (2003) e de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), que defendem que o ensino estruturado e direto<sup>7</sup> é mais eficaz do que as práticas construtivistas e

<sup>7</sup> O Ensino estruturado e direto, é designado como ensino explícito, dirigido pelo professor do simples para o complexo, envolvendo três etapas: modelagem, prática dirigida e prática autônoma (GAUTHIER, BISSONNETTE e RICHARD, 2014).

a aprendizagem com auxílio dos colegas. Isso porque o ato de ensinar requer estratégias de ensino específicas, o que uma criança, geralmente, não domina. Uma criança é capaz de mostrar letras ou como se lê, mas não domina as estratégias metodológicas necessárias para explicar e intervir quando o colega não consegue aprender o que foi ensinado por ela.

Os procedimentos utilizados para alfabetizar nessa escola e as práticas de intervenção utilizadas para que as crianças com dificuldade de aprendizagem aprendessem confirmam os estudos de Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988) sobre o potencial das escolas impactarem na variação de aprendizagem de leitura das crianças ao final do 3º ano.

A escolha de professores mais experientes para atuar no último ano do ciclo de alfabetização, quando acontece a avaliação do PROALFA, foi outra estratégia de intervenção utilizada pela escola investigada. Abordados os três fatores que ajudaram a compreender o sucesso da escola por meio do processo de organização e de planejamento das práticas de alfabetização, apresenta-se, a seguir, os esforços e as estratégias utilizadas para o enfrentamento da precária estrutura física e dos escassos recursos.

### **A estrutura física e gestão de recursos**

A escola que constitui a unidade de estudo da pesquisa realizada, no período de 2010 a 2015, possuía uma infraestrutura precária para atender a cerca de 1.000 alunos, em tempo integral. Dos seis anexos que estavam funcionando naquele período, atualmente, são utilizados somente três. Desses, há duas casas, que ficam em terrenos vizinhos, nas quais estudavam as crianças do 1º ao 3º ano, em um dos anexos que, atualmente, está destinado ao atendimento da Educação Infantil.

Durante as entrevistas e a observação, buscou-se conhecer se professores e especialistas acreditavam se a infraestrutura precária da escola influenciava na aprendizagem dos alunos. As três professoras entrevistadas, a pedagoga e a diretora disseram que essas dificuldades influenciavam, mas não determinavam a aprendizagem.

Como, em 2016, as classes de alfabetização que funcionavam nas pequenas salas do anexo foram transferidas para a sede da escola, ao buscar identificar se essa mudança foi positiva, deparou-se com depoimentos como o da Professora Fabiana, do 3º ano, que ajuda a compreender as condições de trabalho das professoras.

Foi a época em que a gente trabalhou na casa e eram cômodos feitos para se morar, era na sala e de casa de periferia. Porque, se fosse uma casa maior, não! Eu tinha uma sala que era estreita e o pessoal da outra sala passava dentro da minha sala para ir ao banheiro, que ficava no canto, e aí tinha uma porta de vidro que dava de frente

para o quadro. No meio da sala tinha, tipo, uma coluna. Nossa! E quando o Sol virava e começava a bater na porta?! Nossa, tinha só uma janelinha do lado. O lugar nunca foi adequado. Não sei como foi permitida aquela situação. Acredito que foi para atender... Para ver: “vamos ver se atende?”. Não podemos ficar sem atender as crianças, mas não importa como. Na sala da professora Larissa, as crianças caminhavam sobre as mesas. Aí, como que vão chegar no próximo ano e eu vou brigar: “por que você está subindo na mesa?” Isto era uma coisa normal! A sala era um pouquinho maior que essa [sala da diretora, onde a entrevista foi realizada]. As crianças caminhavam sobre as mesas para chegar e para ir ao banheiro. Era uma coisa bem desconfortável mesmo e inapropriada (Fabiana, professora, 2018).

Mesmo tendo funcionado em condições de trabalho tão precárias, as práticas desenvolvidas nas turmas de alfabetização da escola confirmam o que Alves e Franco (2008) identificaram nas pesquisas brasileiras: embora os equipamentos e a infraestrutura influenciem nos resultados de aprendizagem da escola, o modo como os recursos são usados também produz um efeito sobre o desempenho dos alunos.

As profissionais da escola consideraram que os recursos didáticos exerciam maior influência sobre os resultados de aprendizagem do que a infraestrutura. Tanto a pedagoga quanto as professoras relataram que, quando atendiam as crianças nos anexos, não tinham todos os recursos que precisavam para alfabetizar e, na falta deles, os confeccionavam ou providenciavam. Todas elas consideraram que o recurso humano era o mais importante.

Esse reconhecimento, do potencial da equipe de funcionários em produzir efeito na aprendizagem dos alunos, confirma o que Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) e Rutter *et al.* (1979) já haviam identificado nos estudos sobre efeito escola, ao destacar que os processos interativos que ocorrem no interior da escola produzem efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as professoras providenciavam o que era necessário para trabalhar. A professora Glacilene, por exemplo, trabalhava frequentemente com textos que recortava de livros velhos. Além da confecção de materiais, como jogos, muitas professoras faziam cópias de materiais com recursos próprios.

Já teve muitas situações de pedir xerox e ouvir que a cota acabou. Aí você não tinha mais recurso. A gente fazia conta na papelaria. A maioria dos professores tinha conta na papelaria, porque a gente não tinha muito acesso. Era bem limitado! (Fabiana, professora, 2018).

O relato da professora Fabiana coloca em evidência as condições precárias do trabalho docente e aponta para a necessidade de ampliar políticas de públicas que garantam os recursos necessários as práticas docentes. Pois, mesmo a disposição dos professores para produzirem

efeitos sobre as condições vulneráveis, não se pode negar a responsabilidade do estado para garantir os insumos necessários.

Com a mesma compreensão das professoras e diretora, sobre os efeitos da prática docente, a pedagoga enfatizou: “Eu bato na tecla que o fazer pedagógico, o conhecimento do professor, as práticas desenvolvidas em sala de aula é que determinam a aprendizagem”. O pensamento da pedagoga pode ser compreendido a partir de estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre o efeito professor (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Isso porque, ao escolher os professores mais experientes em alfabetização e efetivos para atuarem nas turmas que são avaliadas no PROALFA, a escola considerava e acreditava que as práticas desses docentes podiam produzir efeitos positivos na aprendizagem das crianças.

### **Professores mais experientes nas classes de alfabetização**

A pedagoga considerava que, além dessas professoras estarem em condições de desenvolverem um trabalho melhor, podiam amenizar os prejuízos causados pela rotatividade de professores que, geralmente, fazia com que profissionais inexperientes assumissem a regência no 1º e 2º anos. Como relatou a professora Glacilene, com 25 anos de experiência em classes de alfabetização: “estou no 3º ano, porque, se algo não foi desenvolvido, eu tenho que introduzir e consolidar algumas habilidades que ele não pode ir para o 4º ano sem elas (Glacilene, professora, 2018).

O relato da professora é congruente com o da pedagoga, que declarou manter suas professoras mais experientes no 3º ano para que pudessem corrigir possíveis falhas de professoras inexperientes que chegavam à escola, e para consolidar as habilidades que as crianças precisavam dominar.

É importante ressaltar que as práticas dessas professoras mais experientes foram consolidadas nas formações continuadas desenvolvidas pela pedagoga da escola, conforme ressaltado anteriormente.

Além de selecionar as professoras mais experientes para atuar no último ano do ciclo de alfabetização, a pedagoga tinha, a em cada ano do ciclo de alfabetização, uma professora mais experiente para “puxar o grupo”, o que ela denominava de “carro chefe”. A professora Sabrina, do 2º ano, era uma delas e relatou ter aprendido a alfabetizar com a pedagoga da escola.

Somos orientados pela nossa pedagoga. Ela nos ensina como devemos ensinar. Aprendemos muito com ela. Quando cheguei aqui, sofri muito. Meus olhos lacrimejavam, porque, tudo que eu fazia, não conseguia corresponder ao que ela queria que eu fizesse. Tive vontade de sair, porque já era professora há 10 anos e tudo que fazia era elogiado. [Na escola anterior], meu trabalho se destacava. Mas valeu a pena ter ficado, hoje, sei o que realmente deve ser ensinado na alfabetização e como dever ser ensinado (Sabrina, professora, 2018).

Essa atenção especial da escola com a qualidade do corpo docente é, também, uma característica das escolas eficazes, presentes nos estudos sobre efeito escola como BROOKOVER *et al* (1978), BRESSOUX (2003), entre outros.

### Relação entre escola, família e comunidade

Na busca de elementos para compreender melhor os fatores que influenciam no sucesso dos estudantes da Escola Professora Laura Fabri no PROALFA, buscou-se conhecer como a escola investigada estabelecia relações com as famílias de seus alunos e com a comunidade. Os dados construídos a partir das entrevistas semiestruturadas e observações no espaço escolar serão apresentados a seguir.

Na ocasião das entrevistas, como demonstra o Quadro 2, as cinco famílias ouvidas tinham configurações diferentes e possuíam características específicas.

**Quadro 2:** Profissão das mães e modos de organização familiar

Ocupação das mães	Modos de organização das famílias	Total
Profissão não declarada, Do lar	nuclear, composta por pais e filhos	1
Doméstica, babá, ajudante de serviço público, cozinheira	chefiada pela mulher	1
Costureira, manicure, diarista	netos estavam sob os cuidados da avó e de seu companheiro	1
Atendente, monitora, vendedora	filhos viviam com a mãe e o padrasto, no mesmo terreno onde residiam outros filhos do padrasto	1
Estudante	netos residem na casa dos avós, junto com a mãe, desde o nascimento deles.	1
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados do SISLAME (2018)

Os diferentes modos de configuração dessas cinco famílias são o que Lahire (2011), Romanelli (2013) e Costa (2009) denominam de modos de organização heterogênea da família, que, constituídas por laços consanguíneos ou não, apresentam dinâmicas que se configuram em modos de relações e organizações internas, que são específicos de cada uma.

Como forma de garantir o anonimato dos entrevistados, a referência às três mães entrevistadas e às duas avós foi feita com os nomes das flores que foram atribuídos às crianças.

Em meio à precariedade social e econômica dessas famílias, o caso de sucesso escolar dos seus filhos indica que há outros fatores, tanto familiares como no interior das escolas, que podem explicar o fracasso escolar, como as condições de vida das crianças das camadas populares, a inadequação da metodologia de ensino, a insensibilidade dos docentes e a ausência de conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos (PATTO, 1999).

Nas entrevistas realizadas com as famílias, constatou-se que a participação delas na escola envolvia a frequência às reuniões e às atividades abertas à comunidade, como a Festa Junina e a comemoração do Dia das Mães. A escola, por sua vez, percebia a necessidade de ir além dessas festividades e reuniões, mas esbarrava nos problemas de violência existentes no bairro, o que limitava a realização de algumas atividades.

Com o funcionamento em tempo integral, para os alunos das classes de alfabetização, a escola não enviava dever de casa, pelo menos, da forma convencional. As atividades enviadas para casa consistiam em: leitura de livros, de alfabetos, de silabários e de textos colados no caderno de leitura. A prática de levar material para ler em casa foi instituída pela escola, em 2014, ano em que recebeu o resultado do PROALFA de 2013, no qual a proficiência de aprendizagem dos alunos estava abaixo da média do município.

A prática de realização de dever de casa, assinalada como aspecto relevante nos estudos nacionais (REZENDE, 2013; ALVES; FRANCO, 2008), era considerada importante pelas famílias da escola investigada. No entanto, nessas casas não foram identificados ambientes específicos para esse tipo de prática nem materiais de leitura. Outro fato constatado foi que, embora, das cinco famílias entrevistadas, duas fossem chefiadas pelas avós, que não possuíam o fundamental completo, quatro mães das crianças em situação de sucesso escolar possuíam Ensino Médio completo. Apenas uma tinha baixa escolaridade e disse que não tinha tempo para ajudar nos trabalhos escolares: “eu não ajudo não. Não tenho tempo, quando chego em casa, tenho um monte de coisa para fazer” (mãe de Bromélia). Tais aspectos revelam algumas das limitações concretas das famílias bem conhecidas pelas profissionais de escola.

Por reconhecer os limites das famílias em auxiliar no dever de casa e pelo fato da escola funcionar em tempo integral, a pedagoga e as professoras relataram que as atividades enviadas para casa se limitavam às leituras de livros literários e dos cadernos de leitura. Elas

relataram que insistiam com as famílias que dessem atenção aos filhos, que escutassem suas leituras, enquanto faziam o jantar ou outras atividades domésticas. No entanto, mesmo sendo uma atividade que não demandava muito conhecimento dos pais, mas, principalmente, atenção, a diretora afirmou que havia relatos de algumas mães que pediam para que os filhos lessem para outras pessoas, porque estavam ocupadas.

Embora a escolaridade da maioria das mães entrevistadas fosse o Ensino Médio, constatou-se que nenhuma delas exercia práticas habituais de leitura em casa e as duas avós cuidadoras declararam que não gostavam de ler. Durante a visita às casas dessas famílias, foi observado que não havia livros, e elas relataram que não participavam de atividades culturais e que só tinham acesso às que a escola promovia. No bairro, não havia oferta gratuita desses serviços, e as famílias não dispunham de recursos para ir ao cinema ou ao teatro.

A realidade observada sinaliza o baixo capital cultural das famílias, que atua negativamente no desempenho escolar (CENPEC, 2011), uma vez que as relações dos pais com a escrita e a leitura influenciam na aprendizagem dos filhos. Como descreve Lahire (2011), um universo familiar pedagogicamente instigador, com envolvimento em práticas de leitura e escrita, produz efeitos cognitivos, mas tais situações, geralmente, se encontram em famílias com acesso à escolarização e alfabetização em níveis mais elevados.

Diante do baixo capital cultural das famílias, a escola, além de enviar material de leitura para as crianças lerem em casa, também promovia algumas atividades culturais com os alunos, que foram reconhecidas e citadas pelas famílias, como: visita aos pontos turísticos da cidade<sup>8</sup>, idas ao cinema e apresentação de danças pelas crianças. Somadas essas ações com as práticas de incentivo à leitura, a escola constituiu-se no único espaço em que as crianças dessa comunidade tinham acesso aos bens culturais. No bairro, não havia projetos sociais e esportivos. No máximo, além da escola, algumas crianças frequentavam a catequese.

Nas entrevistas realizadas com as profissionais da escola, foi constatado que, embora houvesse queixas da ausência de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, as respostas das entrevistadas revelaram que havia um reconhecimento da equipe de profissionais de que as atividades laborais e o capital cultural das famílias eram os aspectos que mais limitavam a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para a pedagoga, a fala

---

<sup>8</sup> A visita aos pontos turísticos da cidade era parte do projeto Conhecendo Governador Valadares, que a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu em parceria com a Empresa Valadarense de Transporte Urbano, em 2018. O projeto incluía a visita aos pontos turísticos da cidade e um concurso de redação. O público-alvo eram crianças do 5º ano de todas as escolas municipais do perímetro urbano. A redação que ganhou o primeiro lugar foi de uma aluna da Escola Municipal Professora Laura Fabri, uma das que fizeram a avaliação do PROALFA, em 2016.

agressiva de professores que questionam o fato de ter de fazer o papel da família era emblemática.

No momento, eu tenho que lembrar que, na época da escravidão, o negro fez o papel do animal. A sociedade impunha, naquele tempo, algumas ações. A sociedade de hoje, em um país desigual, exige que o professor seja didático, profissional, mas também humano e acolhedor. Ele não tem que fazer certas funções da família, mas tem que fazer a função de gente para gente. E, nessa função, o professor precisa entender que essa mãe não vai poder ajudar, porque a subsistência é mais forte do que a educação (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Percebe-se que havia, por parte da pedagoga, desde 2008, uma compreensão das mudanças de contextos e sobre o papel da escola, ao qual foi dado um novo sentido. Assim, evidencia-se que, por considerar as limitações das famílias, seja pelas atividades laborais ou pelo capital cultural, havia, nesta escola, um esforço coletivo para potencializar a aprendizagem das crianças que não tinham momentos reservados para as práticas educativas em casa. Essa mobilização da escola para que as crianças aprendessem ajuda a explicar as razões do sucesso escolar das crianças no PROALFA.

As falas da pedagoga e de outras profissionais da escola corroboram com a perspectiva, já apresentada por Lahire (2011), de que a escola deve assumir uma responsabilidade pedagógica e política, uma vez que seus estudantes só têm o tempo em que estão ali para se apropriarem do conhecimento escolar.

A esse respeito, Márcia, que trabalhava há 37 anos na comunidade, destacou que os cursos de Pedagogia devem enfatizar mais a discussão, trazida pela Sociologia, sobre a população que vive em territórios vulneráveis, para que os futuros professores tenham melhor compreensão das condições de vida das famílias das classes populares. Ela também ressalta que, de modo geral, a escola onde trabalhava tem uma relação muito boa com a população do entorno, mas que, quando se pensa em comunidade, deve-se considerar que a escola abarca diferentes grupos étnicos, culturais, socioeconômicos e diferentes famílias, o que exige que a escola tenha um amplo conhecimento das relações sociais que precisa estabelecer. Há, portanto, por parte da escola, o reconhecimento das especificidades das dinâmicas familiares e de seus efeitos no desempenho escolar dos alunos, especialmente na alfabetização. Por isso, a escola adotava diferentes estratégias para mobilizar a participação das famílias. Por exemplo, quando os pais não podiam comparecer às reuniões, que ocorriam no horário de funcionamento da escola, professoras e pedagoga telefonavam para essas famílias ou se dispunham a chegar mais cedo para atendê-los, antes do horário dos seus trabalhos. Além disso, ao reconhecer que a maioria das mães cumpria dupla jornada de trabalho, a

coordenação propunha estratégias de acompanhamento escolar, que se aproximavam dos seus cotidianos familiares.

Há orientações bem íntimas que a gente faz do tipo: enquanto você está fazendo a janta, peça a ele que leia o texto que foi trabalhado em sala de aula. Quando você for ao supermercado, peça a ele que construa a lista. Se for aniversário de alguém da família, peça a ele que escreva um bilhete, uma cartinha, para que você ver o que ele sabe ler e escrever. Orientamos também a não fazerem críticas destrutivas às crianças e que as incentivem a ler mais (Márcia Cândida, pedagoga, 2018).

Nota-se que as formas familiares de cultura escrita, apontadas por Lahire (2008), só aconteciam com as crianças dessa escola a partir da solicitação da escola que, por meio da organização e do planejamento das práticas educativas de alfabetização, ampliava a participação da família na vida escolar dos filhos, atuava sobre o cultural no ambiente familiar e aumentava as chances de sucesso das crianças em alfabetização.

O investimento da escola em ações de envolvimento das famílias nas práticas de leitura apresentou resultados significativos. A pedagoga relatou situações como as de crianças do 5º ano que levavam livros de até 150 páginas para ler em casa. Num desses casos, quando uma das crianças chegou à escola com o livro lido três dias depois e sua professora perguntou como havia conseguido ler tão rápido, o estudante respondeu que o livro tinha sido lido por sua irmã para toda a família e, por isso, ele queria pegar emprestado outro exemplar grande, porque, toda noite, a irmã planejava ler uma parte para eles.

Prática como a relatada também foi constatada durante a entrevista na casa de Lírio. Ele levou um livro para casa e o leu com a ajuda da irmã. Essa interação da família com a leitura remete-se ao que Lahire (2008) e Thin (2006) denominam de potencial das famílias dos meios populares para participarem da vida escolar dos filhos, seja de forma intencional ou não. Ao estimular as práticas de leitura e escrita em casa, e ao trazer diferentes alternativas de acompanhamento escolar pelas famílias, as profissionais da escola reconheciam que, embora as condições socioeconômicas e culturais das famílias pudessem influenciar no desempenho escolar das crianças (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; THIN, 2006; LAHIRE, 2008), elas não determinavam o sucesso ou o fracasso escolar.

Outra estratégia adotada pela escola investigada que a diferenciava de outras na relação com a comunidade pode ser observada na forma de enfrentamento de problemas, como a infrequência à escola. Quando as crianças faltavam à aula, a pedagoga enviava bilhetes para os responsáveis, pedia aos funcionários da secretaria para telefonar, agendava reuniões, ia à casa das crianças em casos de não comparecimento por mais tempo.

Os resultados do esforço da escola para se aproximar das famílias podem ser observados, por exemplo, no envolvimento familiar com as avaliações externas. Segundo relatos, a família era envolvida desde o início das provas. Antes da prova, ela e a equipe realizavam reuniões e enviavam bilhetes para reforçar a importância da avaliação e a reação dos pais atendia à expectativa da equipe escolar. A esse respeito, a professora contou que já houve situações de pais que, em dias da prova do PROALFA, chegaram correndo com os filhos mesmo debaixo de chuva, e alguns até pediram carona para vizinhos para que os filhos não perdessem a avaliação.

Assim, nesta pesquisa, o envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos também foi percebido como práticas identificadas nas escolas eficazes, como tem sido pontuado por diversos outros estudiosos (BROOKOVER *et.al*, 1978; MORTIMORE; SAMMONS *et.al*, 1988; RUTTER *et.al*, 1979). Além disso, as ações empreendidas pelas profissionais da escola investigada para envolver as famílias na trajetória escolar dos filhos se mostraram eficazes no sucesso em alfabetização das crianças que estudavam em um território vulnerável, como é o caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri.

### **Considerações finais**

Geralmente, escolas situadas em territórios vulneráveis precisam empreender mais esforços para que os alunos consigam se apropriar das oportunidades educativas. Esse é o caso dos estudantes da escola focalizada neste estudo, cujo sucesso foi evidenciado sob a perspectiva das pesquisas sobre eficácia escolar, que corresponde à capacidade da escola atender às expectativas da sociedade, de produzir efeitos na aprendizagem das crianças, consideradas as variáveis do contexto em que a instituição está inserida, que inclui as condições socioeconômicas e capital cultural das famílias.

O estudo realizado revela que o processo de alfabetização das crianças de escolas situadas em territórios vulneráveis tem implicações que ultrapassam as questões metodológicas. Fato que coloca em evidência a importância de uma análise apoiada nas literaturas do campo da Sociologia da Educação.

A partir das três categorias de análises utilizadas, os dados construídos pela pesquisa indicaram cinco fatores que ajudam a explicar as razões do sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização.

Na primeira categoria de análise, que buscou compreender o processo de organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização, três fatores foram identificados: a

formação continuada com ênfase nos estudos sobre consciência fonológicas e teorização da prática e busca de intervenções a partir da análise das atividades das crianças; a prática de alfabetizar com métodos; e as estratégias de intervenção pedagógica, utilizadas para que as crianças superassem possíveis dificuldades de aprendizagem e avançassem para níveis mais elevados de alfabetização.

Na segunda categoria, que analisou a estrutura física e a gestão de recursos, observou-se que o posicionamento de professores mais experientes e efetivos no ano de avaliação do PROALFA atua como quarto fator que contribuiu para a superação das dificuldades apresentadas pelas crianças e, conseqüentemente, que se alcançasse um maior percentual de alunos em níveis mais avançados de alfabetização.

Na terceira categoria, buscou-se compreender a influência da relação entre escola, família e comunidade no resultado de sucesso da escola em alfabetização. Nela, os dados revelaram o quinto fator que ajuda a explicar o sucesso da escola investigada: a atuação da escola com as famílias promove práticas educativas familiares e amplia o seu capital cultural.

Concluindo, quando considerados os fatores externos, o sucesso escolar se configura na capacidade de a escola situada em território vulnerável apresentar desempenho superior a outras situadas em áreas com reduzida vulnerabilidade social. Assim, o sucesso de escolas, como no caso da investigada na pesquisa, que alcançou desempenho superior em alfabetização no PROALFA, quando comparada às escolas que não estão situadas em território vulnerável, indica que, embora a vulnerabilidade do território exerça influência sobre as oportunidades educativas oferecidas pela escola, ela não as determina. Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa desenvolvida possui limitado potencial para generalização dos resultados, mas fomenta importantes discussões sobre os elementos que podem fazer diferença nas escolas em situação semelhante à Escola Municipal Professora Laura Fabri.

### **Referências bibliográficas**

ABRAMOVAY, Mirian; ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. 92 p.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Cresco. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Harley. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013. 236 p.

BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor**. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

BROOKOVER, Wilbur; SCHWEITZER, John; SCHNEIDER, Jeffrey; BEADY, Charles; FLOOD, Patricia; WISENBAKER, Joseph. **Elementary school social climate and school achievement**. *American Educational Research Journal*, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1978. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 153-162.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. Informe de Pesquisa nº 3. São Paulo: CENPEC, 2011. 33 p. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe\\_de\\_Pesquisa3a.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2020.

COSTA, Lívia F da. **Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos**. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 356-371.

ERNICA, Maurício BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e vizinhança vulnerável. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 346, p. 640-666, maio/ago. 2012.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 335p.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2015**. Brasília: INEP, 2015.

LAHIRE, Bernard. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas**. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. XXI, p. 1-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Porto Alegre: Ática, 2008. 367 p.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Tomas. Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 74-89.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Tomas. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 112-141.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999. 464 p.

PERONA, Néida B.; ROCCHI, Graciela I. Vulnerabilidad y exclusión social: una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Kairós**, año 5, n. 8, n.p., 2º semestre 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2015. 52 p.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2016. 46 p.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 153-162.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado? *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 187-215.

REZENDE, Tânia Freitas. **Pela janela do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias?** *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 199-219.

ROMANELLI, Geraldo. **Levantamento crítico sobre as relações entre famílias e escola**. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-60.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Resultados escolares: Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 163-186.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. 377 p.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escolas: confrontação entre lógicas socializadoras**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. **Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar**. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 466-481.